



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
Ano 2010

**Eneida Maria  
Jorge Roldão Alferes**

**Contratos de Autonomia – entre a retórica e a realidade. Um estudo de caso**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização de Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Augusto Neto Mendes, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



*Talvez o mundo real  
seja só o quociente  
do mundo desconhecido  
por aquela concepção  
que eu próprio tenho do mundo.*

Agostinho da Silva

*Ao Alexandre  
em nome da esperança...*



## **o júri**

presidente

**Professor Doutor Jorge Adelino Rodrigues Costa**  
Professor Catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira**  
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

**Professor Doutor António Augusto Neto Mendes**  
Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro



## **agradecimentos**

Eis-nos chegados ao final de um percurso muitas vezes sinuoso, denso de um conhecimento múltiplo a divisar...

Eis chegado o momento de afirmar a importância daqueles com quem nos cruzámos nesta viagem e a quem estamos eternamente reconhecidos.

Os meus agradecimentos dirigem-se:

Ao Professor Doutor António Augusto Neto Mendes, pelo privilégio de ter sido o Orientador Científico desta dissertação, pela sua dimensão intelectual, pelas suas palavras serenas e exigentes que abriram caminho a uma reflexão sobre a temática em análise e pelo poder de acreditar que sempre me transmitiu.

Ao Professor Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa, pela marca de saber que imprimiu na minha mente e pelas sugestões com que me presenteou aquando da construção do Projecto de Investigação.

Ao Professor Doutor Luís António Pardal, pelo seu contributo para o meu enriquecimento científico.

Aos actual e anterior Directores da Escola, ao Presidente do Conselho Geral, aos Professores e a todos aqueles que, de alguma forma, manifestaram a sua disponibilidade para tornar possível a concretização empírica desta investigação.

À Heloísa Cordeiro, irmanada comigo na mesma tarefa de ensinar, pela colaboração e apoio incondicionais na consecução deste trabalho.

À Isabel Alves, presença confiante nesta jornada que nunca reclamou o tempo dispendido na revisão dos textos desta dissertação.

Ao Alexandre, pela pergunta inúmeras vezes repetida “- Já terminaste, mãe?”, comprometendo-me com o dever assumido.

Aos meus Pais, por me fazerem crer no impossível e a quem tudo devo.

Ao Ulisses, pela imensa compreensão, pelo aprofundamento da minha dimensão emocional e pela mestria com que preencheu os hiatos da minha presença.

Ao ‘Grupo do Círculo’, pela força da espiritualidade e pela amizade emanadas.

Aos Colegas do Curso de Mestrado com quem iniciei esta caminhada.

Aveiro, 13 de Outubro de 2010





## palavras-chave

Autonomia das escolas secundárias – Contrato de Autonomia – Mudança

## resumo

Inseridos na agenda política global, os discursos sobre Educação têm privilegiado, nas últimas décadas, os conceitos de autonomia, de qualidade e de excelência, como condição para avançar reformas e legitimar mudanças nos sistemas educativos. Em Portugal, vive-se actualmente uma complexa aliança entre uma regulação *burocrático-racional* e centralizada das organizações escolares e uma regulação *gerencialista* de pendor moderno e descentralizado que configura a *Nova Gestão Pública*.

A presente investigação perspectiva a temática da autonomia das escolas no âmbito de uma abordagem não apenas *jurídico-administrativa* mas também *sócio-organizacional*. Concentrámos o nosso olhar sobre a contratualização da autonomia, enquanto estratégia do Ministério da Educação, determinada a formalizar a política de *reforço da autonomia das escolas*. Nesse sentido, como questão de partida do nosso estudo, procurámos conhecer a percepção dos professores de uma escola secundária estatal e de outros actores educativos locais, relativamente à celebração do Contrato de Autonomia. O percurso heurístico que trilhámos sustentou-se num quadro conceptual de referência que cruza as Ciências da Educação – a Administração Educacional e as Políticas Educativas – com as Ciências Sociais, à luz das quais delineámos as propostas teórico-empíricas e desenhámos os limites da nossa investigação.

Em termos metodológicos, foi efectuada uma abordagem qualitativa-interpretativa, focalizando-nos no método de estudo de caso de carácter exploratório. No contexto da Gestão Estratégica, foi elaborada uma análise SWOT da escola, com o intuito de acrescentar um contributo de reflexão pessoal sobre o nosso objecto de estudo.

Uma última nota para registar que a nossa investigação confirmou a existência de algumas margens de autonomia na instituição escolar que analisámos. O Projecto Educativo, documento timoneiro, articula-se com o Contrato de Autonomia que, nesta fase da sua implementação, suscitou certas reservas por parte de alguns participantes no estudo. Se é verdade que se apreende com clareza que a Administração Educativa tem permitido à escola o exercício pleno da *autonomia decretada*, o mesmo não se pode afirmar no que concerne à *autonomia construída*, em cujo contexto o Contrato de Autonomia se assume como uma peça fundamental.



## key words

Autonomy of secondary schools – Contract of Autonomy - Change

## abstract

As part of the global political agenda, speeches on Education have, for the last decades, highlighted the concepts of autonomy, quality and excellence, as a condition to make reform and legitimise changes in educational systems. Currently, in Portugal, there is a complex alliance between a centralised, *bureaucratic and rational* regulation of school organisations and a *managerialist* regulation, with a modern and de-centralised inclination, which embodies the *New Public Management*.

This investigation focuses on the theme of school autonomy, with a not only *legal and administrative*, but also *social and organisational* approach. We focused on the contractualisation of autonomy as a strategy of the Ministry of Education determined to formalise the policy of *reinforcement of school autonomy*. Therefore, as a starting point for our study, we tried to find out the perspective of teachers from a state secondary school and of other local school actors about entering into the Autonomy Contract. The heuristic path that we have walked was based on a conceptual reference framework, which links Sciences of Education – Educational Administration and Education Policies – with Social Sciences, according to which we outlined the theoretical empirical proposals and designed the parameters of our investigation.

Methodologically, we took a qualitative and interpretative approach, focusing on the case study method of exploratory nature. In the context of Strategic Management we did SWOT analysis with the purpose of adding a contribution of personal reflection on the object of study.

One last note to register is that our investigation confirmed the existence of some margin of autonomy in the school institution we analysed. The Educational Project, the steering document, is interconnected with the Autonomy Contract, which, at this stage of its implementation has given rise to some reservations from some participants in the study. If it's true and clear that the Educational Administration has allowed schools to exercise of a *stipulated autonomy*, one cannot say the same about the *constructed autonomy* in which context the Autonomy Contract has a vital role.



## palabras clave

Autonomía de las escuelas secundarias – Contrato de Autonomía – Cambio

## resumen

Incluidos en la agenda política global, los discursos sobre Educación han privilegiado, en las últimas décadas, los conceptos de autonomía, de calidad y de excelencia, como condición para avanzar reformas y legitimar cambios en los sistemas educativos. En Portugal, se vive actualmente una compleja alianza entre una regulación *burocrático-racional* y centralizada de las organizaciones escolares y una regulación *gerencialista* de inclinación moderna y descentralizada que configura la *Nueva Gestión Pública*.

La presente investigación ofrece una perspectiva sobre la temática de la autonomía de las escuelas en el ámbito de un enfoque no solo *jurídico-administrativo* sino también *socio-organizacional*. Hemos concentrado nuestra mirada sobre la contractualización de la autonomía, como estrategia del Ministerio de Educación, determinada a formalizar la política de *refuerzo de autonomía de las escuelas*. En este sentido, como punto de partida de nuestro estudio, hemos procurado conocer la percepción de los profesores de una escuela secundaria estatal y de otros actores educativos locales, relativamente a la celebración del Contrato de Autonomía. El recorrido heurístico que hemos surcado se ha sustentado en un cuadro conceptual de referencia que cruza las Ciencias de la Educación – la Administración Educacional y las Políticas Educativas – con las Ciencias Sociales, a la luz de las cuales hemos delineado las propuestas teórico-empíricas y hemos dibujado los límites de nuestra investigación.

En términos metodológicos, se ha efectuado un enfoque cualitativo-interpretativo, concentrándonos en el método de estudio de caso de carácter exploratorio. En el contexto de la Gestión Estratégica, se ha elaborado un análisis SWOT de la escuela, con la intención de añadir una contribución de reflexión personal sobre nuestro objeto de estudio.

Por último, una anotación para registrar que nuestra investigación ha confirmado la existencia de algunos márgenes de autonomía en la institución escolar que hemos analizado. El Proyecto Educativo, documento primordial, se articula con el Contrato de Autonomía que, en esta fase de su implementación, ha suscitado ciertas reservas de parte de algunos participantes en el estudio. Si bien es verdad que se aprehende con claridad que la Administración Educativa ha permitido a la escuela el ejercicio pleno de la *autonomía decretada*, lo mismo no se puede afirmar en lo que concierne a la *autonomía construida*, en cuyo contexto el Contrato de Autonomía se asume como una pieza fundamental.





## ÍNDICE





<b>Dedicatória</b> .....	iii
<b>O júri</b> .....	v
<b>Agradecimentos</b> .....	vii
<b>Resumo</b> .....	ix
<b>Abstract</b> .....	xi
<b>Resumen</b> .....	xiii
<b>ÍNDICE</b> .....	I
<b>LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS</b> .....	VII
<b>LISTA DE QUADROS, TABELAS, FIGURAS E GRELHAS</b> .....	XI
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
Pertinência do Tema de Investigação .....	3
Questões e Objectivos do Estudo .....	4
Organização do Trabalho .....	4
<b>CAPÍTULO 1. Da Génese da Autonomia ao Contrato de Autonomia como Instrumento de Mudança</b> .....	7
1.1. Autonomia – um conceito polissémico .....	9
1.2. Autonomia das organizações educativas .....	10
1.3. Descentralização e desconcentração – caminho(s) para a autonomia da Escola .....	15
1.4. A autonomia vai-se construindo .....	17
1.4.1. O Projecto Educativo de Escola .....	19
1.4.2. O Regulamento Interno .....	23
1.4.3. O Contrato de Autonomia .....	26
1.5. Tempos do processo de construção da autonomia .....	31
1.5.1. A <i>gestão democrática</i> e o regresso do poder .....	33
1.5.2. A retórica da modernização e a escola de excelência .....	34
1.5.3. Educar e formar para o futuro .....	35
1.5.4. Contrato de Autonomia – um instrumento de mudança? .....	36
<b>CAPÍTULO 2. Metodologia da Investigação: Para uma Análise da Problemática em Estudo</b> .....	39
2.1. Breves considerações sobre a génese da investigação em educação .....	41
2.2. Cientificidade dos estudos em educação .....	41
2.3. Problema, questões e objectivos da investigação .....	44

2.4. <i>Design</i> do estudo .....	48
2.5. Opções metodológicas, técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	50
2.5.1. A análise documental .....	53
2.5.2. O inquérito por questionário .....	55
2.5.2.1. População e amostra do estudo .....	58
2.5.2.2. Previsão do tratamento estatístico .....	58
2.5.3. A entrevista .....	59
2.5.3.1. Entrevistas e caracterização dos entrevistados .....	60
2.5.3.2. Análise de conteúdo .....	62
2.6. Procedimentos éticos em investigação .....	67
<b>CAPÍTULO 3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados</b> .....	69
3.1. A Escola Alpha - caracterização do contexto geográfico e social .....	71
3.2. Um apontamento histórico sobre a Escola .....	71
3.3. O processo de auto-avaliação .....	71
3.4. A avaliação externa .....	72
3.5. O Projecto Educativo .....	74
3.6. O Contrato de Autonomia .....	75
3.7. O olhar dos professores – análise dos dados dos questionários .....	77
3.7.1. Caracterização sócio-demográfica .....	77
3.7.2. Caracterização sócio-profissional .....	78
3.7.3. Autonomia da Escola .....	85
3.7.4. Contrato de Autonomia da Escola .....	89
3.7.5. Exercício da autonomia na Escola e efeitos da celebração do Contrato de Autonomia .....	91
3.8. A sensibilidade de outros actores educativos – análise das entrevistas .....	94
3.9. Discussão dos resultados .....	114
3.10. Análise SWOT da Escola Alpha .....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
Percepção dos professores acerca do nível de autonomia conferida à Escola Alpha .....	125
A celebração do Contrato de Autonomia e o aumento da capacidade de decisão autónoma da Escola Alpha .....	126
O ponto de vista de dois actores educativos relativamente à implementação do Contrato de Autonomia na Escola Alpha .....	129
Limitações e contributos do estudo .....	130

<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>131</b>
<b>WEBLIOGRAFIA .....</b>	<b>145</b>
<b>LEGISLAÇÃO .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>155</b>



## **LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS**



## LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

AEC	–	Actividade de Enriquecimento Curricular
CAA	–	Conselho de Acompanhamento e Avaliação
CAL	–	Comissão de Acompanhamento Local
CFAE	–	Centros de Formação de Associações de Escolas
CNO	–	Centro Novas Oportunidades
CRSE	–	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DACL	–	Destacamento por Ausência da Componente Lectiva
DGIDC	–	Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DREC	–	Direcção Regional de Educação do Centro
ECD	–	Estatuto da Carreira Docente
EFA	–	Educação e Formação de Adultos
EPIS	–	Empresários pela Inclusão Social
LBSE	–	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	–	Ministério da Educação
PAAE	–	Plano Anual de Actividades da Escola
PAM	–	Plano de Acção da Matemática
PEE	–	Projecto Educativo de Escola
PNL	–	Plano Nacional de Leitura
PO	–	Plano Orçamental
RI	–	Regulamento Interno
RVCC	–	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SPSS	–	Statistical Package for the Social Sciences
SWOT	–	Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats
TEIP	–	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	–	Tecnologias da Informação e Comunicação





## **LISTA DE QUADROS, TABELAS, FIGURAS e GRELHAS**



Quadro 1 – Sub-questões do estudo .....	47
Quadro 2 – Objectivos do estudo .....	47
Quadro 3 – Documentação – Fontes primárias .....	54
Quadro 4 – Caracterização dos Entrevistados .....	62
Grelha 1 – Categorização das Entrevistas .....	65
Quadro 5 – Distribuição dos professores segundo o género .....	77
Quadro 6 – Distribuição dos professores segundo a idade .....	78
Quadro 7 – Distribuição dos professores segundo as habilitações académicas .....	78
Quadro 8 – Distribuição dos professores segundo a situação profissional .....	79
Quadro 9 – Distribuição dos professores segundo o tempo de serviço na docência .....	80
Quadro 10 – Distribuição dos professores segundo o tempo de serviço na docência na actual escola .....	81
Quadro 11 – Distribuição dos professores segundo o Departamento Curricular a que pertencem .....	81
Quadro 12 – Distribuição dos professores segundo a distância da residência à escola .....	82
Quadro 13 – Distribuição dos professores segundo o número de horas lectivas semanais .....	83
Quadro 14 – Distribuição dos professores segundo o número de horas de redução da componente lectiva ao abrigo do artigo 79.º do ECD .....	84
Quadro 15 – Distribuição dos professores segundo o número de horas marcadas pela escola na componente de estabelecimento .....	85
Quadro 16 – Distribuição dos professores segundo se consideram que a escola tem identidade cultural própria .....	85
Quadro 17 – Distribuição dos professores que consideram que a escola tem identidade própria segundo os motivos dessa identidade .....	86
Quadro 18 – Distribuição dos professores segundo se consideram que a escola dispõe de mecanismos próprios que permitam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem .....	87
Quadro 19 – Distribuição dos professores segundo se consideram que a escola tem estabelecido relações institucionais/protocolos com entidades locais/regionais .....	88
Quadro 20 – Distribuição dos professores segundo se consideram que o Projecto Educativo expressa de forma adequada a realidade da escola .....	89
Quadro 21 – Distribuição dos professores segundo a sua percepção da implementação do contrato de autonomia .....	90
Quadro 22 – Distribuição dos professores segundo se consideram que a administração educativa tem permitido à escola o exercício pleno da autonomia decretada .....	91
Quadro 23 – Distribuição dos professores segundo se a celebração do contrato de autonomia dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autónoma .....	93
Quadro 24 – Distribuição dos professores que concordam que a celebração do contrato de autonomia dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autónoma, segundo o motivo da concordância .....	93
Quadro 25 – Distribuição dos professores que não concordam que a celebração do contrato de autonomia dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autónoma, segundo o motivo da concordância .....	94
Figura 1 – Interligações na Análise SWOT .....	121
Tabela 1 – Matriz SWOT .....	122



## INTRODUÇÃO



### Pertinência do Tema de Investigação

A temática da autonomia das escolas é tão actual quanto pertinente no âmbito da Administração Educacional e das Políticas Educativas.

Na década de 70 do século XX, ganha visibilidade, na Europa democrática, o declínio do “modelo político-administrativo” que serviu de alicerce ao desenvolvimento da sociedade construída após a Segunda Guerra Mundial. A “crise de *governabilidade*” do Estado acentua-se, o “contrato social” é questionado com veemência e, a partir de 1975, começam a desenhar-se alternativas que justificam uma retórica de descentralização e de privatização orientadas para uma lógica de mercado (Fontoura, 2008: 10).

Em Portugal, a “Revolução de Abril” permite a transição para a democracia e, apesar do contexto internacional, o país consegue edificar o “Estado-Providência”. A nível educacional, assiste-se a um período de “reforma permanente” onde é notório o empenho de todos os partidos políticos com assento parlamentar (Barroso *et al.*, 2007: 12).

Os finais da década de 80 são marcados, em Portugal, por um processo de recomposição do papel do Estado. A nível educacional, fazem-se sentir ainda os efeitos de uma tradição fortemente centralista, todavia, é já visível um discurso de feição descentralizadora e de apelo à modernização da sociedade. O poder de decisão do Estado-Nação é cada vez mais secundarizado e, em contrapartida, assiste-se a um fenómeno de “globalização neoliberal” (Teodoro, 2009) com as suas implicações, também, no âmbito das políticas educativas.

Ao longo da década de 90, Portugal assiste a um novo modo de regulação da educação em que o “Estado educador” convive com a “emergência do Estado avaliador” (Ferreira e Seixas, 2006: 275) e onde é cada vez mais marcante o apelo a uma “política de reforço da autonomia das escolas”. É neste contexto que se inscrevem os contratos de autonomia, recentemente associados ao processo de avaliação dos estabelecimentos de ensino não superior.

O presente trabalho procura estudar a evolução das políticas de autonomia numa escola estatal portuguesa com contratualização, alicerçando-se na dicotomia *autonomia decretada* – *autonomia construída* (Barroso, 1996a: 17-20) e tendo como referencial quatro momentos temporais do pós-25 de Abril de 1974.



## INTRODUÇÃO

Por último, notamos ainda que o estudo da temática da autonomia das escolas pressupõe, necessariamente, uma abordagem dos conceitos de descentralização, desconcentração, contrato, regulação e mudança.

### Questões e Objectivos do Estudo

No âmbito deste trabalho, procurámos responder à seguinte questão de partida: *De que modo os professores de uma escola secundária e outros actores educativos locais percebem a celebração do Contrato de Autonomia, atendendo aos discursos produzidos e às práticas efectivas?*

De seguida, traçámos como objectivo central deste estudo “analisar em que medida o Contrato de Autonomia configura uma verdadeira forma autonómica de tomada de decisão numa escola secundária estatal, segundo as percepções de vários actores educativos”.

Tendo sempre presente o objectivo fulcral, enunciámos, então, três objectivos a que pretendemos dar resposta com o nosso estudo. Para isso, definimos as seguintes etapas de investigação:

- Génese e enquadramento teórico-conceptual e normativo da autonomia das escolas e da sua contratualização;
- Reflexão sobre a origem e a cientificidade dos estudos em educação;
- Opções metodológicas, técnicas e instrumentos de recolha de dados;
  - Abordagem qualitativa – método de estudo de caso exploratório:
    - Análise documental;
    - Inquéritos por questionário;
    - Entrevistas.
- Análise SWOT do objecto de estudo – uma escola secundária estatal.

### Organização do Trabalho

A presente dissertação organiza-se em três capítulos, uma introdução e as considerações finais.

No primeiro capítulo, efectuamos uma análise conceptual da autonomia e do contrato de autonomia, perspectivando-os do ponto de vista político e organizacional. Fazemos uma

abordagem da autonomia das organizações educativas, reflectimos sobre os conceitos de descentralização e desconcentração e referenciamos o Projecto Educativo de Escola, o Regulamento Interno e o Contrato de Autonomia como pedras basilares da autonomia em construção. Por último, centramos o nosso olhar no processo de consolidação da autonomia das escolas, uma autonomia que é sempre “relativa” (Sarmiento, 1996: 11; Barroso, 1996a: 17) e “relacional” (Barroso, 1996a: 17), aludindo num registo breve, a quatro momentos da evolução das políticas educativas portuguesas no pós-25 de Abril de 1974.

No segundo capítulo, procedemos a uma abordagem teórica sobre a génese da investigação em educação e a cientificidade dos estudos nesta área do saber. De seguida, problematizamos o estudo, definimos a questão de partida, as sub-questões e os objectivos da investigação. Neste capítulo, referimo-nos ainda às orientações metodológicas que adoptámos, bem como às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados, efectuamos uma previsão do tratamento estatístico dos questionários, teorizamos sobre a análise de conteúdo das entrevistas e, por último, aludimos aos procedimentos éticos a considerar em investigação. Estamos em crer que o *design* do estudo que delineámos clarifica o que perspectivámos para esta investigação.

No terceiro capítulo, começamos por contextualizar o objecto de estudo e efectuamos um breve apontamento histórico sobre a escola em análise. Referimo-nos também, de forma sucinta, ao processo de auto-avaliação e de avaliação externa da escola e, de seguida, apresentamos, analisamos e discutimos os resultados do nosso trabalho empírico. A finalizar, uma matriz SWOT permite uma triangulação com as “outras realidades”, facultando porventura, um outro campo de análise da escola alvo da nossa investigação.

Em última instância, tecemos algumas considerações finais como compete a um trabalho desta natureza e registamos também, os constrangimentos e os contributos inerentes ao estudo.



## **CAPÍTULO 1. Da G nese da Autonomia ao Contrato de Autonomia como Instrumento de Mudança**



## 1.1. Autonomia – um conceito polissémico

O tema da autonomia tem marcado o discurso político nos últimos anos em Portugal, aparecendo umbilicalmente ligado à problemática da escola estatal e à da administração da educação.

Importa, pois, determo-nos na etimologia da palavra. Autonomia provém do grego *autonomos*, termo composto por *auto*, que podemos traduzir por “próprio”, e por *nomos* que significa “lei” (Amaral, 1998: 228).

De acordo com Clément (1997: 38), a autonomia define-se como a “capacidade de um indivíduo ou de um grupo de determinar ele próprio o seu modo de organização e as regras às quais se submete”. Por conseguinte, é autónomo aquele que se orienta por princípios próprios e que, longe de dogmatismos, decide em liberdade.

Numa alusão ao “sentido ético”<sup>1</sup> decorrente da utilização do vocábulo “autonomia”, Mora (1978: 43) sublinha:

“uma lei moral é autónoma quando tem em si mesma o seu fundamento e a razão própria da sua legalidade”.

Para Kant, o “pensador do Iluminismo”<sup>2</sup>, o sujeito deve afirmar-se como ser pensante e independente. Deste modo, é autónomo aquele que cumpre racionalmente as regras definidas por si próprio, aquele que age em consciência e não se deixa dominar pelas imposições de outrem. Ou seja, o indivíduo é de tal maneira demarcado pela liberdade, que mesmo quando abdica dela, é a si que cabe essa tomada de decisão.

À autonomia contrapõe-se a heteronomia.

Ainda de acordo com a cosmovisão kantiana, a heteronomia constitui um obstáculo à liberdade da vontade do indivíduo e, por conseguinte, à autenticidade moral das suas acções<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Foi trabalhado pelo filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, publicada em 1785. Pode dizer-se que estão aqui plasmadas as linhas mestras da ética kantiana, embora se considere a *Crítica da Razão Prática* (1788) a principal obra que aborda esta temática.

<sup>2</sup> A expressão é de Roger-Pol Droit (2008) no comentário crítico introdutório do volume que reúne as obras kantianas referidas na Nota 1.

<sup>3</sup> Roger-Pol Droit (2008) sublinha a importância e a actualidade do pensamento kantiano quando afirma: “Numa era que não cessa de proclamar como inevitáveis as dominações, o cinismo, as

(Re)centremo-nos, porém, na conceptualização da autonomia.

Começando na sua gênese, por ser um conceito aplicado fundamentalmente ao “poder político”, a autonomia é então, como observa Amaral (1998: 218):

“princípio normativo, inserido no quadro da constituição, da organização e da regulamentação de unidades políticas compósitas e das actividades e dos inter-relacionamentos que nela têm lugar”.

Na Antiguidade Clássica Greco-latina, encontramos o conceito de autonomia aplicado à *polis* grega. Uma cidade-estado dizia-se autónoma quando os cidadãos tinham capacidade para instituir as suas próprias leis, governando sem se subjugarem a qualquer poder emanado do exterior. Trata-se pois, de uma autonomia de carácter colectivo, ou seja:

“Desde os níveis externo e interno da *polis*, no topo, até à pessoa na base, a autonomia apresenta-se como responsável pela tarefa de estruturação e de definição de comunidades políticas, e de pessoas” (Amaral, 1998: 218).

## 1.2. Autonomia das organizações educativas

É o sentido herdado da cultura helenística, atrás apontado, que alguns autores consideram quando se referem à autonomia das organizações educativas. Notemos, a esse respeito, as palavras de Barata-Moura (2004: 73-74):

“Quando se fala de autonomia no foro educativo está-se fundamentalmente a vincar dois aspectos: que a responsabilidade social da educação tem de ser *objecto de cuidado* – para não sucumbir a degradações várias que a ameaçam –, e que a própria comunidade educativa tem de *tomar a cargo* essa mesma educação, não segundo tiques corporativos e de um modo fechado («autárcico»), mas precisamente com um rumo *autárquico*, isto é, imbuindo dos seus valores as condutas que proporciona”.

Assim, e contradizendo Kant, a autonomia não constitui um fim em si mesma. Ela é o caminho que conduz a uma espécie de “missão social” e esta só poderá ser integralmente

---

instrumentalizações e manipulações de toda a espécie, Kant recorda-nos imperturbavelmente a existência de um outro mundo, onde as pessoas não podem ser tratadas como coisas... porque são pessoas. Isto significa muito simplesmente que as pessoas não podem ser utilizadas, convertidas em meios para atingir determinados fins, sem que se perca a sua dignidade e humanidade e a daqueles que desprezam esta dimensão do respeito humano”.

cumprida se tiver subjacente uma lógica de prestação de contas (*accountability*)<sup>4</sup> e de responsabilização (Barata-Moura, 2004: 74).

Também Rosa (2006: 18) afirma a irrealidade da teoria kantiana à qual subjaz a “ideia de independência” pois, no mundo actual, há um jogo de limitações e “interdependências” a que se sujeitam as pessoas, as organizações e os próprios Estados.

Para aquele autor, o conceito de autonomia interliga-se com a ideia de subsidiariedade<sup>5</sup>. Assim sendo, o Estado deve intervir apenas na justa medida do necessário, de forma a assegurar aos cidadãos todas as condições para que estes cumpram as suas funções. Em conformidade com este princípio, a “estrutura do Estado” deve constituir-se “a partir da base, ou seja, a partir das organizações inferiores que o integram e do seu funcionamento autónomo” (2006: 18).

Dizer que vivemos numa época de profundas mudanças é uma afirmação tão banal que assumiu já o epíteto de lugar-comum. Todavia, nas escolas essas mudanças só se tornam verdadeiramente significativas se forem pautadas por acções orientadas no sentido da construção de uma cultura organizacional diferente da que vigora. A esse respeito, Barroso (1996a: 34) é peremptório ao sublinhar:

“O reforço da autonomia das escolas, pela sua dimensão organizacional, implica “mudanças culturais” profundas. Por isso, é preciso desenvolver uma pedagogia da autonomia, a todos os níveis, a começar na administração central e a acabar nas escolas (ou vice-versa)”.

É ainda o mesmo autor quem define o conceito de autonomia como o poder de um indivíduo de autogovernar-se por leis próprias, sem que isso se traduza necessariamente em independência.

---

<sup>4</sup> Mosher (1968) indica como sinónimo de *accountability* a obrigação de responder por alguma coisa, de responsabilidade objectiva, o que implica a responsabilidade de uma organização, ou de uma pessoa de responder pelo seu desempenho, perante alguém que se situa numa posição externa. A respeito do conceito de responsabilidade, Tavares (2003: 18) refere-se-lhe como “o estado em que alguém (responsável) se encontra, pelo qual, por força de um compromisso [...] fica sujeito a responder, a «prestar contas» pelos seus actos”.

<sup>5</sup> Oriundo inicialmente da doutrina da Igreja, o princípio da subsidiariedade permitia que o Estado interviesse apenas quando se verificasse a ausência de iniciativa privada. Da evolução do conceito resulta que, nos nossos dias, se possa aplicar ao nível europeu, nacional ou mesmo local. Significa, portanto, que a mediação pública só deve ocorrer caso sejam insuficientes os mecanismos de auto-regulação social pelo que devem ser accionados os mecanismos de modo a incentivar-se a colaboração dos actores sociais.



“O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”” (Barroso, 1996a: 17).

E prossegue observando que o conceito de autonomia é “relacional” e se expressa em termos relativos:

“A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (Barroso, 1996a: 17).

Situando o conceito de autonomia no âmbito da sociologia das organizações, Afonso (1999: 47) defende que o grau de autonomia da escola enquanto organização se define pela capacidade que a escola apresenta para administrar as interações que mantém com o ambiente externo.

Por seu turno, Sarmento (1996: 11) alude ao conceito igualmente sociológico de “autonomia relativa”, como forma de responder à “Teoria da Correspondência” apresentada pelos investigadores norte-americanos Bowles e Gintis (1976). Para estes autores, a educação e o funcionamento das escolas estão subordinados aos interesses de uma elite detentora do poder. Nesta perspectiva, através do chamado “currículo oculto”, a escola acentua desigualdades, apesar de criar a ilusão de que um futuro promissor passa por um bom desempenho escolar, em detrimento da condição de classe. Segundo Sarmento, esta perspectiva enfrentou alguma contestação por parte do ideário neomarxista, designadamente com Althusser e Bourdieu. Para estes autores, há uma “autonomia própria” inerente ao “funcionamento da educação” que emerge das relações entre as dimensões económica e cultural.

De acordo ainda com Sarmento, o conceito de “autonomia relativa” experimentou novos desenvolvimentos a partir das reflexões de Fritzell (1987). Assim, não importa tanto saber qual o nível de autonomia de uma escola mas antes que *tipo de relação* se estabelece entre a “economia” e o “Estado”. A “autonomia relativa” assume mais um carácter qualitativo do que quantitativo e, tratando-se de uma forma específica de “relação” entre

duas áreas de âmbito social, pode definir-se nos domínios “estrutural” e “funcional”. Nesta linha de pensamento, Sarmento (1996: 12) conclui:

“A “autonomia relativa” consiste precisamente na autonomia estrutural da escola perante o sistema económico, no quadro de uma dependência funcional”.

Em suma, no contexto da Sociologia da Educação, o conceito de “autonomia relativa” não é consensual e está subordinado ao modelo de que é proveniente (Sarmento, 1996: 13).

O desenvolvimento do processo de autonomia da escola pressupõe a existência de uma organização educativa onde os diversos actores revelam capacidade de interacção possibilitando a criação de “novas regras”, não obstante todo um manancial legislativo que tem sido apanágio do Ministério da Educação ao longo das últimas décadas. Assim o entende Lima (1996: 12; 1998: 171), quando se refere a essa capacidade dos actores educativos para “(re)inventarem” outras “regras” que aplicam no *jogo* que não *jogam* “apenas com as regras dadas”, numa hábil manifestação de formas para “explorar incongruências jurídicas” e “rodear a lei”. É (ainda?) essa realidade que o autor apelida de “infidelidade normativa” (Lima, 1998: 170), justamente o que Barroso (1996a: 25) designa por “autonomia clandestina” que permite considerar a escola também como um espaço de construção e de inovação, contrariando assim, no dizer de Neto-Mendes, o que “propugnavam certas correntes da racionalidade burocrática” (2000: 120). Porém, não deixa de ser pertinente a reflexão efectuada por este autor acerca do conceito de “infidelidade normativa”. Com efeito, faz sentido questionar onde se centra essa “infidelidade”, já que a própria legislação é passível de uma pluralidade de leituras (Neto-Mendes, 2000: 120).

Esta questão articula-se com o paradigma da anarquia organizada, metáfora evocada por Lima (1998: 78) para expressar um modelo organizacional de escola “em que os objectivos são considerados pouco claros”. A utilidade deste paradigma reside, segundo o autor, no facto de se poderem dirimir certos constrangimentos resultantes de uma produção normativa imposta pelo “modelo bem instalado da burocracia racional” (Lima, 1998: 84).

Por sua vez, num registo muito peculiar, Barroso (2004: 49) refere-se à autonomia das escolas como uma “ficção necessária”<sup>6</sup>. Inscrevendo a sua análise sobre esta problemática numa perspectiva “construtivista”, opondo-a claramente a uma “lógica de reforma”, de “autonomia decretada” (Barroso, 1996b: 170), o autor convida-nos a desmontar a realidade da autonomia das escolas afirmando que esta se revelou “muitas vezes, uma “mistificação” legal” através da qual se exerceram mecanismos conducentes à prática de um poder controlador por parte das instâncias governativas (Barroso, 2004: 50).

No âmbito deste trabalho, centrar-nos-emos especialmente no conceito de “autonomia relativa” referido por Barroso. Na perspectiva do autor (1996a: 17-18), este conceito decorre de uma influência de índole *jurídico-administrativa* e de uma análise *sócio-organizacional* da escola.

No que concerne à abordagem *jurídico-administrativa*, Barroso destaca dois tipos de autonomia: a *administrativa* e a *financeira*. A *autonomia administrativa* é definida nos termos seguintes: “consiste no poder atribuído a uma entidade pública de praticar actos definitivos e executórios só impugnáveis por via de recurso contencioso administrativo”. No domínio da *autonomia financeira* considera-se “a possibilidade das entidades públicas disporem de receitas próprias, as quais podem livremente aplicar [...] para cobertura de despesas que elas próprias autorizam”.

Esta autonomia é relativa, na medida em que resulta dos normativos emanados da tutela e das orientações a nível local no caso, eventualmente, de um “processo de descentralização”. Trata-se de uma autonomia regulamentada por decreto.

Considerando uma abordagem *sócio-organizacional* da escola, Barroso (1996a: 20) propõe a passagem à construção dessa autonomia em cada estabelecimento de ensino estatal, não descurando as especificidades do meio envolvente em que aquele se integra. Para o autor, a autonomia da escola constrói-se com todos os actores que nela interagem e participam, sendo que a acção individual desses actores deve ganhar um sentido colectivo visando a consecução dos objectivos fundamentais para a educação.

---

<sup>6</sup> O conceito é adaptado pelo autor à administração das escolas. A sua proveniência reporta-se à obra de François Dubet *L'école des Chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* (2004) onde se alude à “igualdade de oportunidades” como uma “ficção necessária”.

### 1.3. Descentralização e desconcentração – caminho(s) para a autonomia da Escola

A descentralização e a desconcentração são temas contemplados na *Constituição da República Portuguesa* no seu artigo 267.º. São princípios orientadores que, a par de outros como o princípio da desburocratização, dizem respeito à organização da Administração do Estado.

Em primeira instância, impõe-se clarificar estes conceitos. Centrando-se na realidade educativa, Álvarez (1995: 42) esclarece que:

“por descentralização administrativa entende-se a capacidade do Estado para transferir competências que lhe são próprias para as regiões [...] ou municípios, de modo a que sejam estes a administrar as escolas sob a sua dependência”.

Por sua vez, Moreira e Guedes (2005: 2) afirmam que a desconcentração

“consiste em exercer a nível local ou regional do território nacional um número maior ou menor das funções administrativas que incumbem ao Estado, instalando localmente ou regionalmente os correspondentes serviços administrativos”.

Para estes autores, em Portugal “o grau de desconcentração administrativa” é reduzido, uma vez que não existem “autarquias locais de nível supramunicipal” (2005: 21).

Por outro lado, Moreira e Guedes (2005: 4) sublinham ainda que “a relação entre a desconcentração e a descentralização” pode tomar formas diversas. Na esteira do modelo de administração adoptado em França, na maioria dos países europeus, a desconcentração expressa-se através da criação de “serviços periféricos” do Estado, a par dos “serviços das colectividades territoriais autónomas”. Contudo, o mesmo não se verifica com o modelo britânico, segundo o qual desconcentrar não pressupõe criar funções desconcentradas ou periféricas, pelo que a responsabilidade das “funções administrativas” cabe aos “órgãos e serviços do *selfgovernment*<sup>7</sup> local”.

---

<sup>7</sup> Freitas do Amaral define *selfgovernment* (a expressão inglesa correspondente a autogoverno) como a “figura do Direito Constitucional [...] que existe nos casos em que determinadas regiões, ou províncias, têm instituições de governo próprias. Por exemplo, as regiões autónomas dos Açores e da Madeira têm órgãos de governo próprios, com funções políticas e legislativas, e não somente administrativas – têm *selfgovernment*” (2006: 487).

No âmbito do sistema educativo português, a noção de desconcentração aplica-se sempre que são delegadas competências a representantes do poder central que em várias regiões do país assumem executar as directrizes emanadas superiormente, numa lógica de dependência hierárquica. É o que acontece com as Direcções Regionais de Educação que, sendo organismos governamentais sediados regionalmente, têm como função assegurar a execução das políticas do Ministério da Educação.

Por outro lado, no campo educativo, a descentralização pode assumir diversas formas, sendo que uma delas consiste na transferência por parte do poder central, para a escola, da responsabilidade da tomada de decisões consideradas localmente como essenciais.

É um dado reconhecido que as escolas são heterogéneas por razões diversas, desde a sua localização geográfica (mais central ou mais periférica; situada no litoral ou no interior do país), a sua diversidade sociocultural e económica, o seu percurso educativo, pelo que se justificam práticas consonânticas com as realidades que reflectem. Assim sendo, faz todo o sentido associar políticas descentralizadoras à construção do processo autonómico das escolas. Importa, no entanto, saber como se realiza esse processo de descentralização.

Em Portugal, é com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que se alude, de forma inequívoca, à importância de “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas”<sup>8</sup>. É esta lei que, no âmbito de um quadro político-institucional mais abrangente representado pela *Constituição da República* de 1976, pretende aplicar à educação os princípios aí consignados. Em última análise, podemos dizer que a autonomia se inscreve na Lei Fundamental<sup>9</sup>.

Embora a concessão da autonomia às escolas tenha sido, nas últimas décadas, largamente enunciada nas produções normativas, a realidade revela que as práticas têm ficado muito aquém dos discursos. É verdade que o fenómeno da valorização do local tem conduzido à aplicação de práticas descentralizadoras e autonómicas, designadamente no âmbito da educação. Esta situação inscreve-se, em Portugal, no quadro da reforma da Administração Pública actualmente em curso. Se nos últimos dois séculos a participação dos municípios na administração das organizações escolares foi diminuta, parece assistir-se

---

<sup>8</sup> Cf. alínea g) do art. 3.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro que enuncia os “Princípios Organizativos” do sistema educativo.

<sup>9</sup> Cf. art. 6.º, 1: “O Estado é unitário e respeita na sua organização os princípios da autonomia das autarquias locais e da descentralização democrática da administração pública”.

agora, com a decadência do *Estado educador*, à “afirmação da *Cidade educadora* ou do *Município educador*” (Neto-Mendes, 2007: 14). De facto, a intervenção do poder local na administração da educação parece ter ganho um novo alento no país e o caso específico da implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC’s), no 1.º ciclo do ensino básico, em 2006, é disso uma prova evidente.

Não tencionamos proceder aqui a uma abordagem sobre os (des)caminhos percorridos num passado recente pelas tão propaladas Actividades de Enriquecimento Curricular, embora configure uma temática de grande interesse. Notamos porém que, no dizer de Neto-Mendes (2007: 16), não faz sentido considerar a possível substituição do *Estado educador* pelo *Município educador*, pois “o município continua a ser um espaço de actuação estatal”.

A finalizar, registamos ainda a reflexão do autor sobre o protagonismo manifestado por algumas câmaras municipais em acções da esfera educativa e a natureza de certas formas de actuação política, por parte dos municípios, no processo de descentralização em curso.

“Após décadas de crítica à burocratização do poder central, ao défice de participação, à ignorância dos contextos, os cidadãos podem ver as suas legítimas expectativas defraudadas no seio da nova centralidade conquistada (consentida?) pelo município: pensamos sobretudo nos casos em que a sensibilidade política dos Paços do Concelho, espaço-símbolo do poder municipal, se exerce por mimetismo do Terreiro do Paço, esse outro espaço-símbolo do poder central tão caro ao imaginário político português” (Neto-Mendes, 2007: 18).

#### 1.4. A autonomia vai-se construindo...

João Barroso afirma que a perspectiva construtivista do sistema educativo diverge da “lógica de reforma” que foi entusiasticamente defendida por alguns responsáveis do Ministério da Educação, nos últimos tempos.

Com efeito, as sugestões do autor<sup>10</sup> para o desenvolvimento de um processo de “reforço da autonomia das escolas” passam pela enunciação de um conjunto de sete princípios

---

<sup>10</sup> Em 1996, João Barroso efectuou um estudo com vista à elaboração de um “programa de reforço da autonomia das escolas”, solicitado pelo Ministro da Educação, Marçal Grilo. Baseado num conjunto de “orientações de política educativa” mormente o Programa do Governo, o “Pacto Educativo para o Futuro”, a reflexão em torno das políticas seguidas pelos países de língua inglesa, em especial a aplicação do modelo de governabilidade da escola perfilhado pelo “school based management” e as “políticas de territorialização e reforço da autonomia da escola”, aplicáveis em países europeus como a França, a Bélgica e a Espanha, o Relatório apresentado ao Ministério da Educação é absolutamente incontornável no que concerne à falta de coragem política para romper, no dizer do autor,

sustentados por uma estratégia<sup>11</sup> conducente à criação de condições para que a autonomia se efective em cada estabelecimento de ensino, tendo em conta as características específicas do local em que aquele se insere.

Verberando o contraste entre a retórica política vigente e as práticas a que a aplicação do decreto que consagra o actual modelo de administração e gestão das escolas não é alheio, Barroso (1996a: 33) assegura:

“A autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefícios”.

A autonomia vai-se construindo quotidianamente através de uma acção colectiva que, de forma coerente e responsável, procura ultrapassar possíveis constrangimentos.

A edificação da autonomia da escola pressupõe que o poder de decisão não se confine apenas ao estabelecimento de ensino. Ela depende, em larga medida, da capacidade de resposta às tensões e conflitos entre os “administradores do sistema” e a “comunidade escolar”. Por vezes, constitui mesmo um processo contraditório, onde os conceitos de “liberdade” e “flexibilidade” são peças essenciais na superação de conflitos entre os diversos grupos de interesses.

Por outro lado, o exercício da autonomia deve ser um processo transparente. Não basta a assunção de uma responsabilidade; é necessária uma acção de prestação de contas à sociedade.

A construção da autonomia é também um processo pedagógico onde se interligam direitos e deveres de alunos e professores, numa expressão de cidadania. Mas ela passa

---

com uma visão redutora da “autonomia das escolas” instituída a partir de uma lógica jurídico-administrativa.

<sup>11</sup> Esquemáticamente, a estratégia para o “reforço da autonomia das escolas” proposta por João Barroso apresenta as seguintes características: antes de mais, deve ser *indutiva*, quer dizer, deve ter em consideração o tipo de autonomia já praticável em cada escola; *diversificada*, devendo atender à singularidade de situações de acordo com as condições dos estabelecimentos de ensino; *progressiva*, na medida em que requer uma adaptação ao processo de transformação operado nas escolas, em função das condições a que têm acesso; *sustentada*, isto é, o exercício da autonomia em cada escola deve ser suportado por um conjunto de meios para obstar a possíveis situações conflitantes que eventualmente possam surgir; *compensada*, ou seja, à administração caberá suprir as necessidades de cada escola que não estejam ainda cabalmente preparadas para o exercício da autonomia; *contratualizada*, com a finalidade última de responsabilizar as escolas e a administração pela prestação de um serviço público que se quer qualificado e, por fim, *avaliada*, visando a prossecução dos ajustamentos considerados relevantes, em função da aferição dos resultados.

ainda pela afirmação da autoridade – uma autoridade que se quer intelectual, política e moral.

Uma escola é autónoma, se todos os actores educativos contribuírem de forma partilhada e participada na sua gestão democrática. É aqui que o processo de descentralização se assume como fundamental.

A autonomia da escola constrói-se num processo de complementaridade com a heteronomia. Quer dizer, estando descontextualizada da realidade social em que se insere, a escola não pode assumir o seu próprio destino. Por isso, a autonomia não se traduz em independência mas antes em interdependência. A autonomia deve extrapolar a organização interna da escola, abrindo-a à sociedade. Daí que não seja concretizável por decreto. Nesse sentido, sublinhamos as palavras de Barroso (1996b: 186):

“[...] a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola. Isto significa que não existe, verdadeiramente, uma “autonomia decretada”, contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias “reformistas” neste domínio”.

Em última análise, impõe-se a formação de todos os actores educativos visando uma cultura de mudança, impõe-se uma aprendizagem da autonomia (Barroso, 1996a: 34).

O alargamento da autonomia das escolas implica, pois, que os actores educativos se empenhem num processo de inovação e participem na possibilidade que é conferida a cada escola, dentro de certos limites, de definir o seu próprio rumo, materializável através da construção do Projecto Educativo de Escola. É deste documento que nos iremos ocupar de seguida.

#### **1.4.1. O Projecto Educativo de Escola**

Vivemos hoje sob a égide do tempo, da mudança e, para completar a trilogia, da “cultura em projecto”.

Para Boutinet (1990: 8) a acção impulsionadora para projectar expressa

“[...] esta mentalidade da nossa sociedade pós-industrial, preocupada por fundar a sua legitimidade no esboço das suas próprias iniciativas ou do que se encontra no seu lugar, numa época em que esta legitimidade não é mais concedida; assim se desdobra, sob os nossos olhos,



em todos os sentidos, uma profusão de condutas antecipadoras que avizinham a obstinação projectiva”.

É ainda este autor quem associa o projecto a “uma materialização da intenção” que termina com a sua concretização (1990: 23) e situa o conceito, porventura com um sentido mais “técnico”, no Renascimento italiano. A utilização do termo “projecto” tem sido uma referência não só a nível da “teoria pedagógica” mas também no âmbito da “análise organizacional” e da “política educativa”. Neste contexto, é comum ouvir falar-se de projecto educativo de escola (PEE) (Costa, 1997: 21).

Observemos a definição que nos propõe Formosinho (1991: 5):

O projecto educativo [...] é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade”.

Entende-se, pois, o projecto educativo como a expressão da identidade e da realização autonómica da escola, uma escola concebida como “comunidade educativa”. Aliás, é o próprio legislador quem reconhece ao PEE um papel fulcral, cuja acção consubstancia a participação de elementos da comunidade educativa – Encarregados de Educação, alunos, representantes da comunidade local, professores e funcionários. São esses actores que, uma vez implicados no processo educativo, estabelecem através do diálogo, negociações e consensos, reflectem sobre os objectivos da educação e as finalidades da escola que se afirma pela sua singularidade.

A importância de que se reveste a participação desses actores na elaboração do projecto educativo infere-se, desde logo, da leitura do preâmbulo do decreto-lei que regulamenta o “regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário”<sup>12</sup>.

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

---

<sup>12</sup> Trata-se do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro. Irene Figueiredo (1993) refere-se a este normativo como “o primeiro indicador dos «ventos de mudança» na área da administração das escolas” (cit. por Costa, 1997: 48).

Costa (1997: 49) assegura que este normativo aborda a problemática do projecto educativo considerando-o uma peça primordial do exercício da autonomia e vai mais longe ao afirmar que, neste decreto, o conceito de projecto educativo se “identifica com a própria autonomia”.

Mas subjacente à autonomia devem estar “mecanismos de prestação de contas” (Formosinho, 1991: 4) pelo que a avaliação do PEE implica uma avaliação da organização escolar, no seio da qual foi gerado. Nesta senda, também Afonso (2000: 215) afirma que “o projecto educativo deve ser o referencial estratégico da avaliação interna, cujos resultados alimentam a sua re-elaboração periódica”.

A primeira referência ao projecto de escola surge em 1980 no “Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo” onde se afirma:

“Cada escola particular pode ter um projecto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do Estado”<sup>13</sup>.

Em Portugal, tal como noutros países, o projecto educativo surge ligado a políticas de descentralização que visam transferir poderes do nível central para os níveis regional e local.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), verifica-se uma reconceptualização do papel da escola ao nível da sua administração e gestão, bem como uma redefinição do papel do Estado. Os governos passam, então, a assumir a responsabilidade de levar a cabo a “reforma do sistema educativo” (Formosinho e Machado, 2000a: 40). Contudo, é com o já referido “diploma da autonomia”, o Decreto-Lei n.º 43/89, que a noção de projecto educativo se configura legalmente, a par da autonomia da escola e da participação de todos os actores educativos.

Se é verdade que a escola passa agora a beneficiar de autonomia (uma “autonomia decretada”, entenda-se), dado que lhe são atribuídos poderes decisórios nos domínios pedagógico, cultural e administrativo, também o projecto educativo passa a ser apreendido,

---

<sup>13</sup> Cf. art. 33.º, 1 do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro. Este diploma, além de consignar a obrigatoriedade da construção de um regulamento interno (ponto 2 do mesmo artigo) propõe também um modelo de autonomia pedagógica que garanta o paralelismo pedagógico com a escola pública (cf. Capítulo II “Da autonomia e do paralelismo pedagógico”).

sobretudo, como um documento direccionado no sentido da materialização da autonomia e não tanto como um dispositivo instrumental ao serviço da gestão.

Segundo o decreto experimental de 10 de Maio de 1991<sup>14</sup>, no qual se inspira o modelo de gestão e administração de escolas actualmente em vigor, o Conselho Pedagógico é o órgão que tem competência para elaborar o projecto educativo<sup>15</sup>. Seguidamente, o Director Executivo enviá-lo-á para o Conselho de Escola (correspondente ao actual Conselho Geral) e, sendo este o órgão determinante na organização escolar, caber-lhe-á a sua aprovação. É ainda este normativo que permite uma articulação entre documentos tão diferentes como se verifica com o regulamento interno (RI), o plano anual de actividades da escola (PAAE) e o plano orçamental (PO).

Também o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, em anexo ao diploma de 1998<sup>16</sup>, relaciona autonomia e projecto educativo, quando diz no seu ponto 1 do artigo 3.º, Capítulo I:

“Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”.

Por seu turno, é ainda o legislador quem define projecto educativo como:

“o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias

---

<sup>14</sup> O Decreto-Lei n.º 172/91 foi aplicado em regime experimental em cerca de trinta escolas, considerando um número irrisório de jardins-de-infância e de escolas do 1.º ciclo. É um diploma que vem alargar o processo autonómico que já havia sido consignado às escolas pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, embora este último normativo não contemple a autonomia no 1.º ciclo do ensino básico e na educação pré-escolar.

<sup>15</sup> Cf. art. 32.º alínea c).

<sup>16</sup> Trata-se do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, entretanto revogado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”<sup>17</sup>.

Volvidos vinte e um anos após a legitimação normativa do projecto educativo, sublinhamos a actualidade das palavras de Costa (2004: 104-105) quando refere o processo de elaboração do citado documento, como uma “ritualização” operada nas escolas por parte daqueles que têm assistido, com algum desencanto, a avanços e recuos de tomadas de decisão político-legislativas muitas vezes contraditórias. No entanto, o mesmo autor louva também a construção de alguns projectos educativos adequados à realidade da comunidade em que se inserem, reveladores “de aprendizagem e desenvolvimento organizacional”, símbolo de uma verdadeira “resistência clandestina”. Registrando ainda a opinião de certos investigadores que, no quadro de uma autonomia relativa, assinalam uma “relatividade realista”, isto é, apontam no sentido do aperfeiçoamento possível dos projectos educativos já elaborados pelas escolas, Costa (2004: 106) considera que o projecto educativo deveria assumir a centralidade como documento orientador da acção educativa dos respectivos estabelecimentos de ensino. Isso pressupõe, em primeiro lugar, a desburocratização e a descentralização da Administração Educativa.

### 1.4.2. O Regulamento Interno

Considerado, a par do projecto educativo e do plano anual de actividades como um dos instrumentos de expressão da autonomia das escolas em Portugal, o regulamento interno foi definido por Rodríguez (1985) desta forma:

“Documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (cit. por Costa, 1996a: 31).

---

<sup>17</sup> De acordo com o actual “regime de autonomia, administração e gestão das escolas” consignado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (alínea a), art. 9.º, 1). Repare-se que se trata da mesma definição que está enunciada na alínea a), art. 3.º, 2 do Decreto-Lei n.º 115-A/98. O decreto em vigor apenas particulariza, agora, a distinção entre “escola” e “agrupamento de escolas ou da escola não agrupada”. O Capítulo II está reservado ao “Regime de autonomia” e define no seu ponto 1 do art. 9.º os “Instrumentos de autonomia”. Além do já enunciado *projecto educativo*, refere ainda o *regulamento interno*, os *planos anual e plurianual de actividades* e o *orçamento*. Representa um dado novo, no quadro de transferência de poderes de decisão para as escolas, o referenciado no ponto 2 do mesmo art.: “São ainda instrumentos de autonomia [...] o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação”.

No âmbito do articulado do decreto-lei que consagra o “regime de gestão e administração das escolas” em vigor, cabe ao regulamento interno a definição do “regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos”, e ainda, “os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar”<sup>18</sup>. Esta “competência para definir regras de funcionamento” da escola enquanto organização situa-se no âmbito da autonomia legislativa (Fernandes, 2002: 1) e reporta-se a 4 de Maio de 1998, data em que surge a definição de “um primeiro regulamento interno”<sup>19</sup>. As disposições então decretadas mostram, de facto, uma vontade expressa de mudança visível na criação de condições para o “desenvolvimento de projectos”, envolvendo a participação de todos os membros da comunidade educativa. Apesar de se relacionarem entre si, o regulamento interno e o projecto educativo são, na sua essência, documentos diferenciados como nota ainda Fernandes (2002: 2):

“O projecto educativo é o elemento dinâmico que expressa a política educativa da escola [...]. O regulamento tem uma dimensão mais estática uma vez que formaliza as normas que balizam e regulam o desenvolvimento do projecto”.

A autonomia conferida à escola através da legislação “é sempre uma autonomia relativa”. Aliás, o sistema educativo em Portugal continua a ser fortemente burocrático e centralizador. Ora, o regulamento interno, enquanto documento sistematizador das actividades dos órgãos e dos membros da comunidade educativa, deixa pouco espaço à sua criatividade, limita-lhes a liberdade de acção. Importa pois reflectir, de acordo com a sugestão de Fernandes (2002: 3), sobre as efectivas margens de “autonomia interna” reservadas pela escola aos actores intervenientes no processo educativo.

---

<sup>18</sup> Cf. art. 9.º, 1, alínea b) do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

<sup>19</sup> Com efeito, no art. 6.º, 1 do Decreto-Lei n.º 115-A/98 pode ler-se “[...] é aprovado em cada escola ou agrupamento de escolas, até 31 de Dezembro de 1998, um primeiro regulamento interno, através da eleição de uma assembleia constituinte”. Já no decreto experimental de Maio de 1991 se afirma que compete ao Conselho Pedagógico a elaboração do regulamento interno, embora seja o Conselho de Escola o órgão a proceder à sua aprovação. Os procedimentos relativos ao regulamento interno e ao projecto educativo são precisamente os mesmos.

Também Diogo (1998: 11) ao reflectir sobre esta temática, considera que a elaboração do regulamento interno depende da “visão de escola” e conceptualiza esta organização de acordo com o que apelida de “visões extremas”, ou seja, a “imagem tecnocrática” da escola e a “imagem alternativa”.<sup>20</sup> Neste pressuposto, um regulamento interno construído sob a batuta de uma “visão mecanicista” da escola, pautada por critérios de “controlo” e de “eficiência” em que a administração aparece “desligada de valores” terá de espelhar uma forma de regulamentação onde as palavras de ordem são disciplinar, padronizar e hierarquizar.

Antinomicamente e em consonância com uma imagem organizacional da escola mais flexível e socialmente envolvente, que valoriza e promove uma cultura de participação procurando gerir os níveis de “conflitualidade interna” que daí possam advir, o regulamento interno será um verdadeiro instrumento de autonomia, promotor de um trabalho alargado de cooperação entre todos os parceiros que integram a comunidade educativa. Daí que para este autor faça todo o sentido equacionar e analisar a natureza da “escola que somos” e só depois materializar o respectivo regulamento.

Por seu turno, Sarmiento (1998: 14) sublinha, no âmbito dos “conteúdos da autonomia”, a distinção entre a autonomia proveniente da Administração centralista e a “autonomia de projecto” e considera que a “dimensão da regulamentação das escolas” se torna fundamental para reflectir e conceber o regulamento num outro âmbito que não o da gestão e administração. Partindo da definição de regulação dos estabelecimentos escolares avançada por Derouet (1995, cit. por Sarmiento, 1998: 15) que pressupõe “o conjunto de processos que fazem com que todos os estabelecimentos, apesar de tudo, funcionem”, Sarmiento especifica quatro formas de regulação da educação – a *normativa*, a *institucional*, a *administrativa* e a *contingencial* – cujas características diferenciadoras não serão alvo de abordagem neste trabalho. Porém, é ao nível dos “conteúdos da regulação” que se concentram as “lógicas de acção” nas organizações escolares. Observa ainda o autor que é possível enunciar vários tipos de regulamento interno atendendo às interacções entre este documento, a autonomia e o exercício de regulação. Deste modo, poder-se-á falar em *Regulamento – Código Normativo*, *Regulamento – Ideário*, *Regulamento – Organigrama* ou *Regulamento – Regras do Jogo*.

---

<sup>20</sup> Fernando Diogo não descarta, porém, o importante contributo de Jorge Adelino Costa relativamente às seis visões de escola que este autor aborda: a Escola como *Empresa*; a Escola como *Burocracia*; a Escola como *Democracia*; a Escola como *Arena Política*; a Escola como *Anarquia* e a Escola como *Cultura* (1996b).

Contudo, importa reter que no cerne da acção educativa reside o primado da autonomia e, como Sarmiento (1998: 22) assinala,

“O Regulamento Interno da Escola só faz sentido numa escola autónoma se se constituir como um instrumento que possibilita a acção, em vez de a constranger, que favorece a coordenação, em vez de prescrever atitudes, que assinala pautas de significação e de conduta, em vez de impor comportamentos ou valores”.

### **1.4.3. O Contrato de Autonomia**

Entre a “autonomia administrativa” juridicamente atribuída aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e o processo de “aprendizagem organizacional” em que aqueles e estes estão implicados, há, no dizer de Sarmiento (2002: 1) uma relação muito estreita. Com efeito, as mudanças instituídas projectam a escola, tradicionalmente lugar de aprendizagem, para uma outra dimensão, a da aprendizagem sobre si mesmas, sobre os meios, os instrumentos e as metodologias de trabalho de que dispõem, num processo colectivo protagonizado pelos actores da comunidade educativa. A aprendizagem implica uma tomada de consciência por parte das pessoas de que o imperativo da mudança deve recair sobre a sua vontade para que se transformem também os seus modos de agir. A “aprendizagem organizacional” permite questionar práticas continuadas ao longo dos anos e quebrar “rotinas” constituídas, permite considerar uma diversidade de pontos de vista e contribuir para a “construção democrática” da organização educativa. É nesta lógica de interacção com o “processo de aprendizagem organizacional das escolas” que se inscreve no entender de Sarmiento (2002: 3), o contrato de autonomia uma vez que

“[...] é chamado a incorporar vários elementos que resultam de um processo de inventário de necessidades e de identificação de prioridades: recursos humanos e materiais, áreas de expansão do currículo, parcerias, dispositivos organizacionais e estruturas. [...] Ora, este processo é próprio das tarefas de monitorização, avaliação e diagnóstico que são inerentes à aprendizagem organizacional das escolas”.

Celebrado entre a Administração e a escola, o contrato de autonomia configura um “ponto de encontro” entre a aprendizagem da escola sobre si mesma e a da Administração sobre o estabelecimento de ensino em questão (Sarmiento, 2002: 3).

A gênese do vocábulo contrato reporta-se ao século I d.C. e radica na acepção latina de *contractus* que significa “convenção, ajuste, pacto”.

No âmbito do Direito Civil, Prata (2009: 370) define contrato desta forma:

“É o negócio jurídico bilateral ou plurilateral, isto é, integrado por duas ou mais declarações negociais exprimindo vontades convergentes no sentido da realização de um objectivo comum que justifica a tutela do direito. É, pois, a convenção pela qual duas ou mais pessoas constituem, regulam, modificam ou extinguem relações jurídicas, regulando assim juridicamente os seus interesses.

O contrato é o instrumento que a ordem jurídica faculta aos sujeitos para, por acordo, realizarem as operações económicas e sociais que lhes convêm, atribuindo a esses acordos carácter jurídico, isto é, vinculativo”.

Trata-se, portanto, de um conceito jurídico. Ora, os conceitos jurídicos exprimem sempre uma realidade externa feita de “interesses” e de “situações económico-sociais” em relação aos quais assumem “uma função instrumental” (Roppo, 2009: 7).

Embora não tenhamos a veleidade de efectuar uma incursão sobre uma área do saber que não é a nossa, não resistimos a deixar alguns modestos apontamentos sobre a “historicidade” e a “ideologia” do contrato.

O contrato é um “instituto jurídico” dotado de “relatividade” já que é passível de mutação no que concerne à sua estrutura e disciplina, em função do contexto económico-social em que se integra. Entende-se melhor essa “relatividade” se a perspectivarmos a partir de uma análise diacrónica que considere a sua “historicidade”.

Se se considerar o domínio dos sistemas económicos arcaicos da Antiguidade Clássica e da Idade Média, verifica-se que as dimensões deste “instituto” eram praticamente insignificantes quando cotejadas com o sistema capitalista pós-revolução industrial do início do século XIX. Aqui, a fórmula contratual assumiu um inegável valor no funcionamento do sistema económico.

O mérito da elaboração da “moderna teoria do contrato” já numa fase inicial de ascensão do capitalismo, deve-se a Grotius, um jusnaturalista holandês do século XVII. Todavia, numa herança muito clara do espírito da Revolução Francesa, a grande referência na sistematização normativa do que ao contrato diz respeito foi o *Code Napoleon* de 1804, o código civil francês (Roppo, 2009: 25).



Os séculos XVII e XVIII assistiram ao eclodir de diversas teorias de “contratualismo”. Baseados no princípio de que o governo e a sociedade se regulam por esta convenção, vários filósofos perfilharam doutrinas de cariz mais “absolutista” como no caso de Hobbes, mais “liberal” como defendia Locke ou de índole mais “solidária” como no caso do “contrato social” de Rousseau (Roppo, 2009: 28-29).

O conceito de contrato assume comprovadamente, nestas circunstâncias, uma “função ideológica”, ou seja, como observa Roppo (2009: 29) “uma função de parcial ocultamento ou disfarce da realidade, operado com o fim de melhor prosseguir ou tutelar determinados interesses”. Esta afirmação ideológica que coloca o contrato e a “liberdade contratual” na dependência da “propriedade” foi uma perspectiva que sofreu necessariamente, uma evolução. E é a partir do século XX que nasce uma visão “personalista” do contrato segundo a qual “a celebração contratual” é entendida e declarada como “manifestação da autonomia dos sujeitos, como emanção do poder criativo do seu querer” (Ribeiro, 2003: 30).

Seja como for, como manifestação de liberdade individual ou como dispositivo da “economia de mercado”, a celebração de contratos é imprescindível “a uma ordem jurídico-económica que acolhe, como princípio básico, a autodeterminação dos sujeitos privados” (Ribeiro, 2003: 30).

A partir da década de 70 do século passado, a crise política e as transformações na economia capitalista accionam novas formas de governação. Começam então, no entender de alguns, a desenhar-se políticas que apelam a uma menor intervenção do Estado e à sua crescente desresponsabilização, em áreas tão sensíveis quanto essenciais como as da saúde, da educação e da segurança social. É neste contexto de quase-falência do Estado keynesiano que surge a delegação de competências ao poder local por via da descentralização. E assim, os serviços que o Estado não consegue assegurar são agora prestados, através da contratualização, por organizações privadas ou públicas não-estatais.

Embora tenham surgido as figuras de *contrato administrativo no domínio público* e *contrato administrativo no domínio económico*, baseadas no tipo de serviço contratado e na actuação do Estado enquanto parte contratante, continua a manter-se o mesmo

entendimento relativamente ao conceito deste instituto jurídico: “o contrato como *acordo de vontades*, como *mútuo consenso*” (Ribeiro, 2003: 56)<sup>21</sup>.

Também Fernandes (2010: 14) referindo-se a esta figura afirma:

“Os contratos são uma forma particular de acordos que, além da característica de voluntariedade comum a qualquer pacto, implicam uma igualdade entre as partes quanto à definição dos conteúdos e quanto aos compromissos assumidos”.

Para Ferreira (1999: 1), a incapacidade manifestada por parte da Administração Central do Estado Português para gerir os problemas que vão emergindo no âmbito da educação, bem como certas formas de trabalho colaborativo e em projecto, por parte dos actores educativos locais, conduziram ultimamente, a uma abertura à “iniciativa local e ao estabelecimento de parcerias” de que os normativos e as orientações emanadas do Ministério da Educação são um perfeito exemplo.

As disposições preambulares plasmadas no Decreto-Lei n.º 75/2008 apontam para a manutenção do “princípio da contratualização da autonomia, estabelecendo os princípios fundamentais, mas flexibilizando e deixando para regulamentação posterior os procedimentos administrativos”<sup>22</sup>. Essa contratualização reveste-se de uma intencionalidade muito precisa e está orientada para a consecução de “objectivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência”<sup>23</sup>.

O contrato de autonomia assume-se então, pelo menos no plano dos princípios como um dispositivo de acção pública, em que a escola numa manifesta declaração de vontade

---

<sup>21</sup> Joaquim Ribeiro nota a divergência de opinião entre os estudiosos do Direito acerca da essência deste instituto jurídico. Começando pelo significado etimológico de *contractus* do âmbito do Direito Romano Clássico, entendido como um “acto voluntário” potenciador de uma “obrigação”, este autor observa também a posição de Schapp para quem o contrato é perspectivado como uma “estrutura da vida”, isto é, a vontade expressa pelas partes contratantes é “apenas um momento integrado nessa estrutura, é sempre vontade no contrato”, daí o seu valor relativo (2003: 56-57).

<sup>22</sup> Este “princípio da contratualização da autonomia” já havia sido enunciado no anterior diploma revogado em 2008, aquando da entrada em vigor do actual modelo de administração e gestão das escolas. Efectivamente, o Capítulo VII do anexo do Decreto-Lei n.º 115-A/98 é dedicado aos contratos de autonomia. É aqui que surge, pela primeira vez, a sua definição, que é apresentada nestes termos: “acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas”. Se confrontarmos com o Decreto-Lei n.º 75/2008, art. 57.º, 1, verificamos que a definição é rigorosamente a mesma.

<sup>23</sup> Cf. art. 56.º, 3 do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

própria e numa afirmação de liberdade procede à escolha dos objectivos a negociar com as outras partes contratantes, isto é, a Administração Central e o poder local. Supõe-se, portanto, que essa contratualização se rege por critérios de boa-fé e de confiança mútua entre as partes envolvidas no processo negocial.

Inerente à criação do contrato de autonomia aquando do magistério de Marçal Grilo no Ministério da Educação, estava o pressuposto da reestruturação da relação entre a Administração Central do Estado e a escola, o que nunca se efectivou. E assim, o contrato de autonomia subsiste no âmbito de uma Administração que continua burocrática e detentora de um controlo hierárquico fortemente centralizador. Ora, o contrato devia ser um instrumento promotor da real autonomia dos actores envolvidos, incluindo a própria “autonomia profissional” dos docentes, configurando um exercício de responsabilidade, “substituindo o controlo hierárquico pelo auto-controlo, a obrigação dos meios pela obrigação dos resultados, a regulamentação pela avaliação” (Barroso, 2008: 9-10).

Volvidos doze anos após a consagração normativa do contrato de autonomia, nada de substantivo se alterou, a não ser o facto deste instrumento jurídico aparecer agora ligado ao processo de avaliação das escolas, o que não deixa de ser surpreendente. É o que decorre da assinatura dos primeiros vinte e dois contratos de autonomia em Setembro de 2007<sup>24</sup>.

Assumindo a incondicional defesa do contrato de autonomia, Barroso sustenta que o diploma de 2008 nada acrescenta relativamente ao processo de “reforço de desenvolvimento da autonomia das escolas”. Pelo contrário, ao introduzirem-se alterações ao modelo de gestão plasmado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, em que a mais visível é a substituição de um órgão colegial por um órgão unipessoal no cargo de direcção das escolas, parece ter-se colocado a “autonomia sob suspeita” já que ressalta “uma desconfiança tácita [...] quanto à capacidade dos órgãos eleitos democraticamente realizarem cabalmente a sua missão” (Barroso, 2008: 10).

---

<sup>24</sup> No *Portal da Educação* do Ministério da Educação, de 10 de Setembro de 2007, pode ler-se “o Ministério da Educação (ME) assinou contratos de autonomia com 22 escolas e agrupamentos, concretizando o objectivo de fornecer a estes estabelecimentos de ensino um instrumento de gestão essencial para criar condições para a melhor prestação do serviço público que lhes está confiado, tendo em vista o combate ao insucesso e ao abandono escolares”.

No mesmo sítio, além dos elementos relativos ao “acompanhamento do processo de autonomia” são também referidos os “cinco domínios” abrangentes da “dimensão de serviço público” a saber: Acesso; Sucesso; Apoio socioeducativo e de guarda; Participação e Cidadania.

A regulamentação dos contratos de autonomia está consagrada na Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro.

Por seu turno, também Lima (2009) observa o carácter “limitado e elementar” do enunciado do Decreto-Lei n.º 75/2008 no que diz respeito à “atribuição de competências” com vista ao desenvolvimento da autonomia<sup>25</sup>. Para este autor, a escola “[...] continua refém da figura dos contratos de autonomia – o mesmo é dizer que está completamente fora dela”. E acrescenta:

“não é possível uma escola mais democrática, mais autónoma e mais participativa se a lei orgânica do Ministério da Educação continuar a mesma” (Lima, 2009).

Em sintonia, Barroso (2008: 10) afirma:

“Os contratos pressupõem [...] uma outra forma de governar e, como é evidente, uma administração diferente da que existe e persiste”.

Por sua vez, sublinhando o carácter instrumental do contrato de autonomia, imprescindível à operacionalização da mudança, Fernandes (2010: 15) observa:

“[...] uma política que pretenda valorizar este instrumento de envolvimento das escolas e de outros actores sociais terá forçosamente de repensar a estrutura e organização do próprio sistema educativo”.

### **1.5. Tempos do processo de construção da autonomia**

A organização da educação na Europa rege-se por diferentes modelos, uns mais federais como no caso da Alemanha, outros mais centralizados como nos países do sul, nos quais se inclui Portugal. Ressalva-se contudo, a excepção para os Países Baixos e a Bélgica, com uma larga experiência em termos de desenvolvimento dos processos autonómicos dos sistemas educativos.

Não sendo propriamente uma tradição europeia, a política da autonomia das escolas iniciou-se paulatinamente, nos anos 80 do século XX em alguns países da Europa e generalizou-se depois, à grande maioria, só na década de 90.

Salienta-se que o processo de transferência de responsabilidades para as escolas foi decidido a partir de instâncias superiores cabendo àquelas apenas um papel meramente

---

<sup>25</sup> Cf. art. 58.º do referido decreto.

consultivo, tendo em vista a consecução das reformas propostas pelos órgãos do poder (Eurydice, 2007: 7-8).

Em diversos países de língua inglesa como o Reino Unido, a Austrália, os Estados Unidos da América e a Nova Zelândia assistiu-se a partir da década de 80, a um “movimento descentralizador” imbuído do espírito e das características das chamadas “escolas eficazes”<sup>26</sup> designado por *school based management*, *school self-management* ou ainda *local management of school* (Barroso, 1996b: 169), associado a uma lógica de reforma global da administração e gestão educacionais.

Embora a implementação dessas medidas descentralizadoras fosse variável de acordo com o país e com a adopção de diferentes formas de transferência de poderes para os estabelecimentos de ensino, a verdade é que todos viram aumentados os poderes de decisão aos mais variados níveis.

Para Barroso, um dos aspectos da gestão do *school based management* prende-se com o facto das escolas terem capacidade de decisão sobre a “alocação de recursos” dependendo de normas emanadas da Administração Central, mediante um processo de “prestação de contas”. O mesmo autor destaca ainda, além deste aspecto ligado ao exercício da autonomia, a “descentralização e desburocratização dos processos de controlo; a partilha de decisões no interior da escola [e] a possibilidade dos pais poderem escolher livremente a escola onde querem colocar os seus filhos, com o fim de lançar a concorrência entre as escolas” (Barroso, 1996b: 173).

Inserindo-se num “processo de racionalização gestionária” (Barroso, 1996b: 183), a *accountability* assume-se como uma vertente essencial deste modelo de gestão escolar claramente inspirado no *modus operandi* da gestão empresarial privada, orientada por critérios de “qualidade”, “eficácia” e “eficiência” para uma “lógica de mercado”. Este conceito de escola administrada como se fosse uma empresa pressupõe que ela se integre num sistema de competitividade, de modo a satisfazer os potenciais “consumidores”. Para isso, terá de se emancipar do Estado, que cria um “mercado educativo” mas continua,

---

<sup>26</sup> Considerando a análise da escola como uma organização, Deal (1988) estabelece uma relação entre “escolas eficazes” e escolas de “cultura forte” procurando, de alguma maneira, uma definição em torno deste conceito: “As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo que com as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente celebrados, rituais e cerimónias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura” (cit. por Costa, 1996b: 130).

ainda assim, a manter “algum controlo sobre o sistema”. A este respeito, vejam-se as palavras de Barroso (1996b: 182):

“Neste contexto, o reforço dos mecanismos de avaliação externa, de prestação de contas e de “controlo da qualidade” que aparecem associados à concessão de uma maior autonomia à escola, no quadro do *school based management*, acabam por constituir uma expressão de uma política de normalização e de imposição de modelos que limita a retórica da autonomia e do livre arbítrio, tão cara ao discurso neoliberal”.

Entende-se assim que a aplicação do *school based management* tenha sido associada a políticas de carácter neoliberal, como se verificou em Inglaterra, em 1988, com a reforma educativa designada por *Education Reform Act* no governo presidido por Margaret Thatcher. Também no mesmo ano, o relatório da *Task Force to Review Education Administration* é revelador da reforma ainda “mais radical” operada na Nova Zelândia e, a partir dos anos 90 assiste-se, nos Estados Unidos, à emergência do movimento das *charters schools*, igualmente no âmbito das políticas gestionárias do *school based management* (Barroso, 1996b: 173).

Importa centrar agora o nosso olhar na evolução das políticas educativas no Portugal democrático pós 25 de Abril de 1974. Deste modo, é possível salientar quatro momentos diversos no processo de construção da autonomia das escolas.

### **1.5.1. A gestão democrática e o regresso do poder**

Com a queda do antigo regime em 1974, a relação entre a administração educativa e a escola enquanto organização passou a inscrever-se numa visão democrática, associada à prestação de um serviço público de educação.

Durante o período de 1974-1976, o processo de construção da autonomia centrou-se, fundamentalmente, nas escolas do ensino secundário e consiste no que Lima (1998: 240) veio a designar por “*gestão democrática* de inspiração autogestionária e de democracia directa”. Foram tempos de uma forte acção e intervenção políticas e de uma conturbada agitação social, o que levou a que a Administração Central agisse “por arrastamento, aparentemente com intuitos de dar cobertura legal àquelas iniciativas e aos órgãos de gestão já em funcionamento em diversas escolas” (Formosinho e Machado, 2000a: 34).

Após a primeira tentativa mal sucedida de “normalização democrática”<sup>27</sup>, o *retorno do poder* (Lima, 1998: 259) desenhar-se-á definitivamente pela mão do I Governo Constitucional e do seu Ministro da Educação Sottomayor Cardia que, no dizer de Formosinho e Machado (2000a: 35) legislou<sup>28</sup> no sentido do regresso da “centralização concentrada e burocrática” do sistema educativo. Na mesma senda, Lima (2008) refere:

“Por esta via se garantiu a sobrevivência de uma administração altamente centralizada, ao mesmo tempo que se atribuíram poderes de gestão corrente a órgãos colegiais democraticamente eleitos. Face ao anterior modelo autocrático centralizado, o agora modelo centralizado de legitimação democrática foi sem dúvida um avanço, embora longe das expectativas de descentralização democrática e de autonomia reclamadas por muitos sectores”.

### **1.5.2. A retórica da modernização e a escola de excelência**

Os anos 80 são marcados por alterações da função do Estado na regulação social. Ferreira e Seixas (2006: 260) observam a este propósito:

“A discrepância entre a regulação institucional e a acumulação levam a uma forma de dominação e intervenção estatal caracterizada pela dualidade e contradição”.

Deste modo, a par de um Estado “formal” e “oficial”, existe um Estado “não oficial” e “informal” que, não podendo alterar a lei, afasta-se muitas vezes dela, “através da sua não regulamentação”. A partir de 1986, assiste-se a uma nova forma de “dominação estatal” para a qual concorrem a “estabilidade governativa” e a “integração na Comunidade Europeia”. Desde então, as políticas educativas orientam-se numa lógica de reforma, surgindo uma retórica oficial em torno da “modernização do País”, da meritocracia e da valorização profissional (Ferreira e Seixas, 2006: 261).

Influenciado pelos ventos de feição neoliberal e pela evidência da crise do Estado-Providência, o XI Governo Constitucional (1987-1991) defende uma recomposição do papel do Estado que deve ser fundamentalmente “regulador” e “fiscalizador”. Era então habitual ouvir-se a expressão “menos Estado e melhor Estado”. O discurso emergente do Ministro da Educação, Roberto Carneiro, aponta para uma reforma do sistema educativo

---

<sup>27</sup> É publicado o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, que não é aceite pelos elementos dinamizadores da política activa nas escolas.

<sup>28</sup> Trata-se do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro.

que se orienta no sentido da “desestatização da educação”, abre caminho à privatização e promove uma “escola de valores” (Ferreira e Seixas, 2006: 267-268). Reveste-se de grande importância, nessa altura, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), criada pelo Governo para instituir a Reforma da Educação nas escolas de ensino não superior. Em 1987 e 1988, esta Comissão desenvolve um debate a nível nacional em torno das concepções de autonomia da escola, de participação parental, de “democracia representativa centralizada” e de “democracia participativa descentralizada” (Formosinho e Machado, 2000b: 92).

A reflexão sobre estas e outras temáticas levou à conceptualização da escola como “comunidade educativa”, num consenso mais ou menos alargado (Formosinho, 2010: 43-44).

Equacionada a partir da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro que define as linhas orientadoras da estrutura e funcionamento do sistema educativo, a autonomia da escola viria a conhecer uma forte centralidade com a publicação, em 1989, do chamado “diploma da autonomia”, a que já aludimos no decurso deste trabalho. Assim se compreende a intensificação, em Portugal, de um discurso de descentralização e de “práticas de centralização desconcentrada” (Formosinho e Machado, 2000b: 93-94).

Esta retórica da descentralização das políticas educativas está associada, segundo Formosinho e Machado, à necessidade de “redefinição do papel do Estado na educação” (1998), uma vez que a Administração não pode responsabilizar-se por tudo o que acontece nas instituições escolares. É neste contexto que devemos situar a questão da “territorialização das políticas educativas” evidenciada mais pelo Estado do que reconhecida pelas comunidades locais como uma questão essencial. A este respeito, as palavras daqueles autores (1998) são elucidativas:

“O «centro» tem-se apagado por iniciativa própria para dar outra (aparente?) centralidade às periferias, reservando para si um papel que se pretende estruturante e regulador”.

### **1.5.3. Educar e formar para o futuro**

Um momento importante no que respeita ao referencial da autonomia situa-se no âmbito do XIII Governo Constitucional (1995-1999), com Marçal Grilo a conduzir os destinos do Ministério da Educação.



Privilegiando a educação no seu discurso, este Governo apresentou como princípios orientadores de política educativa a “educação para todos”, a “qualidade e equidade”, a “responsabilidade” e a “participação e negociação”, não descurando o respeito pela “dignificação da função dos professores” (Ferreira e Seixas, 2006: 275-276).

Seguindo uma lógica de continuidade das medidas de política educativa anunciadas pelos governos antecedentes, especialmente as do ministério de Roberto Carneiro, este Governo situa a sua retórica no domínio da “modernização da sociedade”, atendendo ao contexto de integração europeia do país e ao desafio da “globalização económica”. É neste quadro que anuncia a “emergência do Estado avaliador” (Ferreira e Seixas, 2006: 274).

Num apelo ao debate em torno dos objectivos essenciais da escola e dos actores educativos, Marçal Grilo apresentou à Assembleia da República em 1996, o *Pacto Educativo para o Futuro* (Fernandes, 2010: 14) e accionou um “programa de reforço da autonomia das escolas”, solicitando antecipadamente, um estudo a João Barroso<sup>29</sup> o qual viria a estar na génese do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, como já anteriormente referimos.

Não podemos deixar de sublinhar a importância de que se reveste também o Relatório do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) sobre a “Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar”, datado de 1997. Este Relatório do CAA sugere uma relação contratual entre a Administração e as escolas, como factor de mudança, visando a [re]construção de um modelo de direcção e gestão das escolas de ensino não superior. No entanto, a proposta dos contratos de autonomia é desenvolvida, sobretudo, no referido estudo de João Barroso (Fernandes, 2010: 16).

#### **1.5.4. Contrato de Autonomia – um instrumento de mudança?**

Como já aludimos neste estudo, foi a 10 de Setembro de 2007, no âmbito do XVII Governo Constitucional, que o Ministério da Educação celebrou os primeiros contratos de autonomia com vinte e duas escolas secundárias e agrupamentos. Porém, um ano antes surge, por iniciativa do Ministério da Educação, o Programa Nacional de *Avaliação Externa das Escolas* com o objectivo de “ouvir e observar cada escola ou agrupamento de escolas” visando recolher um conjunto de dados relevantes por forma a constituir-se “um instrumento de regulação interna e de prestação de contas sobre a qualidade dos

---

<sup>29</sup> De acordo com o Despacho n.º 130/ME/96

desempenhos escolares” (Formosinho e Machado, 2010: 22). Esta medida política articulada com a que visa o “reforço das competências de gestão das escolas” atribui ao contrato de autonomia não o carácter de instrumento de construção da autonomia mas antes o de “instrumento para a avaliação das escolas” (Barroso, 2009).

O processo de contratualização entre o Ministério da Educação e as escolas estatais inscreve-se no âmbito de políticas descentralizadoras e de uma necessária recomposição do papel do Estado. Ora, a descentralização das políticas públicas de iniciativa estatal explica-se pela crise de *governabilidade* do Estado pois, como observa Fontoura (2008: 10):

“A tensão entre os pilares do Estado moderno aumentou e os sinais do esgotamento do modelo político-administrativo, que serviu de referência ao desenvolvimento da sociedade no pós-guerra, foram-se evidenciando com nitidez”.

É neste quadro, que da “governabilidade” se passa à “governança”, como “novo paradigma de regulação social” onde coexistem e se interligam o “público” e o “privado”, o “formal” e o “informal”. A autora esclarece:

“[...] uma nova maneira de governar, assente numa outra relação entre o Estado, a sociedade civil e o mercado, capaz de suplantar o paradigma anterior, assente no papel privilegiado do Estado, e de promover a articulação entre os diferentes tipos de regulação em cada unidade temporal” (2008: 13).

À luz destes pressupostos, o contrato, em vez de um instrumento de construção da verdadeira autonomia, surge como um instrumento de um “regime mais centralizado e mais prescritivo” (Fontoura, 2008: 18).

Mas a contratualização pode surgir também, como se verificou em Inglaterra e nos Estados Unidos, associada a políticas de feição neo-liberal, orientando-se para uma lógica de mercado e privilegiando a modernização, a eficácia e a eficiência. Assim, a propósito do contrato importa registar as palavras de Fernandes (2010: 14):

“Neste contexto a contratualização das políticas públicas numa perspectiva de participação cívica tem um espaço de navegabilidade complexo situado entre o escolho de Cila – o aparelho rígido e resistente do centralismo burocrático – e o remoinho de Caribdis – a desregulação e privatização total de interesses que deveriam situar-se no âmbito da cidadania e não no âmbito da economia”.

A finalizar, é legítimo tentar responder à questão atrás enunciada: no contexto das políticas educativas, o contrato de autonomia pode constituir um instrumento de mudança? Pode, quando se entender pôr fim ao “processo de reificação das escolas” percebidas como “entidades mais ou menos abstractas e homogêneas, como se não fossem habitadas por actores concretos” (Lima: 2010). Quando se acreditar que os diversos actores educativos são capazes de participar na construção de uma nova concepção de escola que veicule um serviço público de qualidade. Quando se decidir, enfim, romper com “concepções instrumentais e técnico-burocráticas da organização escolar” (Lima: 2010), o que resultaria numa nova concepção de escola.

## **CAPÍTULO 2. Metodologia da Investigação: Para uma Análise da Problemática em Estudo**



## 2.1. Breves considerações sobre a génese da investigação em educação

Durante vários séculos, a relação de sinonímia que se estabeleceu entre “educação” e “ensino” esteve ancorada no conceito de imutabilidade do conhecimento (Sousa, 2009: 27).

Esta concepção que permaneceu na Escolástica durante a Idade Média e se prolongou até ao início da Época Clássica afirmava a sapiência dos eruditos e a origem transcendental do conhecimento científico, ao mesmo tempo que reconhecia as propostas metodológicas do pensamento aristotélico (Sousa, 2009: 18).

A valorização do conhecimento sustentado na objectividade contou com o contributo do *método indutivo e experimental* de Bacon (1561-1626) (Clément, 1997: 42), e mais tarde, com o empirismo de Locke (1632-1704), que baseava “o conhecimento na experiência sensível externa e interna” (*idem*: 113).

Pode dizer-se que a investigação educacional ensaiou os primeiros passos no final do século XIX, quando a metodologia científica se aplicou à pedagogia, dando origem à pedagogia experimental<sup>30</sup>. A sua construção alicerçou-se em correntes filosóficas daquele século, constituindo verdadeiros referenciais o positivismo de Comte (1798-1857) e o sociologismo de Durkheim (1858-1917). Foi igualmente decisivo o contributo decorrente do desenvolvimento da metodologia experimental que, no início, começou por se aplicar à psicologia e à medicina, alargando-se posteriormente ao campo educativo.

## 2.2. Cientificidade dos estudos em educação

Embora tenham questionado o problema da racionalidade dos estudos de investigação sobre educação, Hadji e Baillé (2001: 11) consideram que, actualmente, há neste campo um saber explanado em trabalhos de indiscutível qualidade, cuja cientificidade ninguém contesta. Contudo, para estes autores, importa aferir “o grau de certeza” de determinadas declarações em matéria educativa. Como afirmam, “provar é mostrar que uma asserção traduz bem a “realidade” do real” (*idem*: 16).

---

<sup>30</sup> Considera-se a obra *Institutiones Oratorias* de Quintiliano (35?-95d.C.) a mais antiga referência à componente prática da pedagogia. Esta ideia é retomada muito mais tarde, no século XVI, por Juan Luís Vivès no *Tratado de la Enseñanza*, apesar das influências da Escolástica ainda se fazerem sentir na educação (Sousa, 2009: 27).

Esta temática foi igualmente abordada por Marc Bru (2001: 41) segundo o qual a pedagogia experimental não atingiu, como seria desejável, o processo de desenvolvimento almejado e, conseqüentemente, a cientificidade dos trabalhos em educação foi posta em causa pelas *imitações de prova*.

Também Develay (2001: 61) registou a pertinência desta questão ao sublinhar que “a investigação em educação produz, simultaneamente, saberes e práticas e, portanto, ciência e acção”. Para este autor (2001: 62), os trabalhos de investigação em educação devem considerar não só o *logos*, dado que a prova pressupõe sempre a procura da verdade, mas também o *ethos* que justifica a verdade. Mais: esses estudos “devem enraizar-se no *pathos* – o pensamento comum”.

A pesquisa educacional tem sido dominada por duas concepções antagónicas do mundo, a que correspondem os *paradigmas*<sup>31</sup> *quantitativo-realista* e *qualitativo-idealista* (Filho, 1995: 14).

As bases históricas do primeiro modelo radicam na perspectiva positivista de Comte que foi igualmente perfilhada por Mill (1806-1873) e Durkheim. Inspirados no empirismo da segunda metade do século XVII, cujos pressupostos remontam a Galileu, aqueles autores defendiam a tese da unidade das ciências e, por conseguinte, a aplicação do método das ciências naturais às ciências sociais e humanas (Filho, 1995: 15). Nesta linha de pensamento, o investigador deve perseguir unicamente a objectividade e, como observa Develay (2001: 63), “simplificar o real, ao trabalhar somente sobre algumas variáveis” pode conduzir “à exclusão do sujeito”.

No final do século XIX e início do século XX, a aplicação do método experimental às ciências sociais e, em particular à educação, contou com diligentes adeptos entre os quais se destaca Thorndike (1874-1949), o psicólogo cujos trabalhos de investigação conduziram ao conexionismo. Chegou-se mesmo a defender uma “administração científica” para as escolas inspirada na teoria aplicada por Taylor ao campo industrial (Filho, 1995: 22).

Em contrapartida, autores como Dilthey (1833-1911), Weber (1864-1920) e Husserl (1859-1938) reclamaram um método científico adequado às ciências sociais e humanas ou “culturais” (a expressão é de Dilthey), posicionando-se, assim, na senda do idealismo kantiano.

---

<sup>31</sup> O conceito de paradigma é lapidar na obra de Thomas Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1962) (Clément *et al.*, 1997: 289). A plurissignificação do vocábulo levou Kuhn a reformular o conceito em 1974.

De acordo com o *paradigma qualitativo-idealista*, em ciências sociais os seres humanos são simultaneamente sujeito e objecto de investigação (Filho, 1995: 25).

Estava aberto o caminho à “perspectiva humanista” (Develay, 2001: 66) adoptada pelos teóricos da Escola de Frankfurt e, já na década de 70 do século passado, por Habermas (1929).

Para estes pensadores, a prova não é fundamental para atestar a cientificidade da investigação em educação. Esta é tanto mais válida quanto mais permite a independência dos indivíduos. A investigação em educação reveste-se de um carácter utilitário do ponto de vista social e é a independência dos indivíduos que revela esse grau de utilidade. Por outro lado, os aspectos axiológicos não devem ser descurados em investigação educacional. Como afirma Develay (2001: 66), “o compromisso do investigador em educação é o fundamento da sua acção”.

O desenvolvimento de trabalhos de investigação que privilegiavam os métodos qualitativos, entre os quais se conta a entrevista, foi uma realidade associada à Escola de Chicago ainda nos anos 50 do século XX. Contudo, meio século depois, continuava aceso o debate em torno das diferenças entre as metodologias qualitativa e quantitativa (Bogdan e Biklen, 1994: 35-43).

Há autores quantitativistas como Kerlinger e Guba que associam a subjectividade e a falta de rigor científico à investigação qualitativa, por considerarem que esta não permite efectuar generalizações que conduzam à construção de um conhecimento sustentado e sério sobre a realidade do comportamento humano. Esses investigadores são irredutíveis na sua *tese da diversidade incompatível* (Filho, 1995: 38).

Ao contrário, outros investigadores pós-positivistas como Campbell e Gage acreditam que na pesquisa educacional é possível fazer abordagens qualitativas e quantitativas numa lógica de “complementaridade”. Defendem, portanto, a *tese da diversidade complementar* (Filho, 1995: 45). Por seu turno, há ainda filósofos pós-positivistas que preconizam a *unidade de paradigmas*. E foi já na década de 90 do século XX que este conceito se estendeu, igualmente, à administração educacional (Filho, 1995: 48-49).

Assim, reduzir a questão da pesquisa em ciências humanas e da educação à singela dicotomia “quantidade-qualidade” não é, por certo, o caminho mais aconselhável, pois, no dizer de Gamboa (1995a: 101), no trabalho de investigação há cada vez mais “uma maior



elaboração e articulação de conceitos” visando a correcção de “desequilíbrios presentes nas formas radicais dos paradigmas quantitativo-realista ou qualitativo-idealista”.

Sublinhamos a posição igualmente ecléctica de Develay (2001: 70) ao afirmar:

“É nesta triangulação<sup>32</sup> permanente dos *valores*, dos *conceitos* emprestados a disciplinas complementares e dos *instrumentos* que permitem tornar a acção operatória, que se coloca a questão do processo da prova nos trabalhos de investigação em educação”.

Em suma, se à pesquisa empírico-analítica se associa uma “racionalidade técnico-instrumental”, dado que privilegia a aplicação de testes de hipóteses e estatística, à pesquisa humanístico-interpretativa ou fenomenológica liga-se uma “racionalidade práctico-comunicativa”, já que valoriza as percepções individuais e as descrições dos sujeitos e também do próprio investigador no desenvolvimento do processo de investigação.

Os últimos anos têm assistido, em crescendo, a um eclectismo por parte de muitos investigadores que já ultrapassaram, manifestamente, o dualismo quantitativo-qualitativo. São, já o referimos, as pesquisas dialécticas que, no dizer de Gamboa (1991: 98),

“se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenómenos e explicam as relações entre homem--natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática”.

### **2.3. Problema, questões e objectivos da investigação**

Para Fortin (2009a: 143), “o problema de investigação formula-se por via dedutiva” e a fase correspondente a essa formulação assume uma centralidade incontornável no processo de investigação. Baseando-se na questão de investigação, a formulação do problema tem subjacente não apenas um conjunto ordenado de elementos, mas também as relações existentes entre eles e os textos escritos citados pelo investigador. Quer dizer:

“Apresenta-se o tema de estudo, explica-se a sua importância, resumem-se os dados de facto e as teorias aplicadas no domínio e sugere-se uma solução” (*idem*: 143).

---

<sup>32</sup> O conceito de triangulação foi definido em 1970 por Denzin como “a combinação de metodologias diferentes no estudo de um mesmo fenómeno” (cit. por Sousa, 2009: 173).

A definição do problema pode ser morosa, requer paciência e algum cuidado. Sousa (2009: 45) sublinha mesmo o facto de não devermos ter a veleidade de “estudar o oceano, mas apenas uma das suas gotas”. O problema é “o objectivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta” (*idem*: 44).

Consideremos então o enquadramento problemático do nosso estudo.

O sistema educativo português viveu momentos conturbados nos últimos cinco anos, em virtude da forte contestação dos professores às reformas efectuadas pelo Ministério da Educação. De facto, as recentes alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente (ECD), no paradigma de gestão e administração das escolas e, a um outro nível, no Estatuto do Aluno, determinaram novas formas “de olhar” a profissão e “de estar” na escola, não raras vezes geradoras de uma atmosfera densa e povoada por inúmeros conflitos.

Por outro lado, as contradições da vasta produção normativa da reforma em curso geram sentimentos de descrédito e de insegurança entre os professores que se vêem envolvidos num processo cujo produto está longe de ter alcançado a desejada qualidade em termos de acção educativa.

Numa época de rupturas e de profundas mudanças a nível das práticas gestionárias da escola estatal, parece-nos fazer sentido equacionar a eficácia de uma gestão que continua apoiada num modelo de pendor tradicionalmente centralista, e observar atentamente os processos de descentralização e de autonomia dos estabelecimentos de ensino, decorrentes da actual retórica política.

A propósito dos problemas em estudo, no quadro da investigação em educação, Almeida (2004: 8) observa:

“toda a investigação procura a construção de conhecimento que, face ao anterior, se defina como mais preciso, válido, explicativo e transformador da realidade, mesmo que tais propriedades não se prolonguem no tempo”.

Ou, no dizer de Tuckman (1994: 5):

“A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”.

Cientes da árdua tarefa que representa a construção de um conhecimento inovador e considerando a limitação temporal que baliza o nosso trabalho, definimos como **objectivo central** deste estudo:

Analisar em que medida o Contrato de Autonomia configura uma verdadeira forma autonómica de tomada de decisão numa escola secundária estatal, segundo as percepções de vários actores educativos.

No quadro da tão anunciada mudança, a celebração do contrato de autonomia em Setembro de 2007<sup>33</sup>, entre o Ministério da Educação e a escola secundária que nos propomos investigar, integra-se no conjunto de “medidas de descentralização” que conduzem à “transferência de competências para as escolas” visando alcançar uma flexibilização da gestão de recursos educativos.

Consequentemente, tendo presentes as abordagens teórica e conceptual que efectuámos no Capítulo 1, julgamos poder esclarecer o sentido deste estudo colocando a seguinte **questão de partida**:

*De que modo os professores de uma escola secundária e outros actores educativos locais percebem a celebração do Contrato de Autonomia, atendendo aos discursos produzidos e às práticas efectivas?*

A este propósito, observemos as palavras de Afonso (2005: 53):

“O problema ou questão de partida deve ser subsequentemente aprofundado através da definição de questões específicas ou eixos de análise, a partir dos quais se pode organizar solidamente o programa de pesquisa, com a clarificação do âmbito da investigação”.

Por sua vez, Yin (2005: 26) assegura que definir as questões é “provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa”.

A partir da questão central enunciada, formulámos, então, quatro sub-questões:

---

<sup>33</sup> De acordo com a Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro.

**Quadro 1 – Sub-questões do estudo**

1.ª Sub-questão	O Contrato de Autonomia será, de facto, um instrumento flexível ao serviço da implementação da reclamada autonomia, ou é apenas mais um documento formal que nada de substantivo acrescenta ao quotidiano das escolas, cada vez mais asfixiadas pelo controlo burocrático e centralizador de uma Administração vocacionada essencialmente para fazer cumprir os normativos legais por si emanados?
2.ª Sub-questão	Considerando o actual contexto político-educacional, como é que os professores e outros actores educativos locais apreendem as mudanças em curso, no que se refere ao processo de descentralização?
3.ª Sub-questão	Há uma articulação entre as escolas com Contrato de Autonomia e a Administração Educativa, com vista ao reforço de práticas autonómicas e descentralizadoras?
4.ª Sub-questão	A celebração do Contrato de Autonomia permitiu reforçar a liderança do Director da escola, órgão unipessoal criado no âmbito do actual modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário?

Definimos já o objectivo primacial desta investigação.

Tendo em conta o enquadramento conceptual referenciado, é o momento de enunciar os três objectivos específicos a que procuraremos dar resposta, socorrendo-nos das técnicas e dos instrumentos de investigação que consideramos mais adequados.

**Quadro 2 – Objectivos do estudo**

1.º Objectivo	Verificar como é que os professores percebem o nível de autonomia conferido à escola secundária em análise, atendendo aos normativos legais em vigor produzidos no âmbito da Administração Centralizada do Estado, e aos documentos elaborados pela própria escola;
2.º Objectivo	Aferir a existência de uma relação entre a celebração do Contrato de Autonomia e o aumento da capacidade de decisão autonómica da escola nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro;
3.º Objectivo	Apreender o ponto de vista pessoal de actores educativos locais relativamente à implementação do Contrato de Autonomia numa escola secundária estatal (Director e Presidente do Conselho Geral da Escola Secundária).

Como já evidenciámos no decurso deste trabalho, propomo-nos efectuar uma abordagem da escola entendida numa perspectiva organizacional.

## **2.4. *Design* do estudo**

Começámos por perspectivar este estudo no dia em que interiorizámos ser possível tomar uma escola secundária estatal como sujeito de investigação e auscultar as sensibilidades dos professores que nela trabalham, face ao desafio de assistirem à implementação de um contrato de autonomia.

A actualidade da temática da autonomia das escolas e a abordagem de que foi alvo no capítulo precedente fundamentam a importância que lhe reconhecemos e justificam, manifestamente, a opção por nós efectuada.

Assim que nos propusemos empreender este estudo, sentimos ter chegado o momento de alternar as roupagens inerentes ao acto de ensinar, com aquelas que são próprias de uma investigadora em educação, isto é, alguém que se dispõe a aprofundar um contexto organizacional concreto, a analisar a realidade de uma escola através da prática da acção investigativa.

A investigadora, que é simultaneamente professora, parte para um projecto desta índole com a vantagem de dispor de conhecimentos já experienciados que, no dizer de Afonso (2005: 49), “devem ser objecto de uma análise reflexiva teoricamente contextualizada”. No fundo, o acto de investigar permite-lhe questionar as construções próprias do “senso comum” e criar um distanciamento salutar do “objecto de estudo que vai construindo” (Afonso, 2005: 50).

Contámos, naturalmente, com o facto de a escola seleccionada como objecto do nosso trabalho – por questões de natureza ética, doravante designá-la-emos por escola Alpha – ter integrado o conjunto das vinte e duas escolas secundárias e agrupamentos que celebraram contrato de autonomia com o Ministério da Educação, no ano de 2007.

Ancorámo-nos desde o início no quadro teórico-conceptual que fomos edificando, fruto de um paciente trabalho de leitura e revisão da literatura, bem como da análise dos documentos institucionais cuja recolha iniciámos, na referida escola, a 13 de Março de 2009.

Elaborámos e aplicámos um inquérito por questionário (Anexo 3) a um universo de cento e catorze (114) professores, que será alvo de uma análise de estatística descritiva, visando dar resposta à questão de partida e ao objectivo central deste estudo.

Tencionávamos realizar quatro entrevistas semi-estruturadas, nomeadamente ao Director da escola, ao Presidente do Conselho Geral, ao Presidente da Comissão de Acompanhamento Local do Contrato de Autonomia e à Directora do Centro de Formação a que a escola pertence (Anexos 5 e 6; Anexos 7 e 8 e Anexos 9 e 10). Tínhamos como objectivo apreender a perspectiva pessoal destes actores educativos relativamente à capacidade autonómica da escola, correlacionando-a com o processo de implementação do contrato de autonomia.

Apenas nos foi possível realizar duas entrevistas – ao Director e ao Presidente do Conselho Geral da Escola (Anexos 6 e 8 – Transcrições das Entrevistas). As entrevistas ao Presidente da Comissão de Acompanhamento Local e à Directora do Centro de Formação não se efectuaram, por indisponibilidade das pessoas, não obstante os diversos contactos pessoais, telefónicos e por correio electrónico que empreendemos.

Num primeiro momento, em Julho, quando contactámos pessoalmente a Directora do Centro de Formação, esta manifestou interesse em colaborar connosco, afirmando conceder-nos a entrevista, volvidos alguns dias de férias. Quando contactada de novo, mostrou-se indisponível naquela altura. Procurámos, então, marcar uma outra data e sugerimos, após o envio do respectivo guião por *e-mail*, que a concedesse por escrito, em tempo útil. Apesar disso, a entrevista não chegou a concretizar-se.

Também o Presidente da Comissão de Acompanhamento Local se disponibilizou a efectuar um primeiro contacto pessoal, chegando mesmo a solicitar-nos que indicássemos o dia e a hora desse encontro. Contudo, a partir do momento em que o fizemos, nunca mais recebemos qualquer resposta.

Cremos, ainda assim, que a informação disponibilizada a partir da análise das entrevistas concedidas complementa os dados recolhidos através do questionário, permitindo responder aos objectivos propostos no nosso trabalho.

A finalizar, efectuaremos uma análise SWOT da escola Alpha. Desta forma, acrescentaremos mais um contributo para reforçar o “olhar” reflexivo sobre o nosso objecto de investigação.

Acerca da “arte” de investigar sublinhamos, agora, as palavras de Arnal *et al.* (1992: 82):

“Una dimensión importante del proceso de investigación es la metodología que hay que utilizar, que consiste en la manera de llevar a cabo la investigación o modo de enfocar los problemas y buscar las respuestas”.

Delineámos os traços gerais de um longo caminho, cientes de que nesta *Viagem* “o que importa é partir” como diria Torga (1985: 242). No entanto, acreditamos que mesmo navegando no “barco da ilusão”, também será possível chegar.

## 2.5. Opções metodológicas, técnicas e instrumentos de recolha de dados

Embora a análise de estatística descritiva tenha subjacente uma apresentação dos resultados sob a forma de “dados numéricos” integrados em quadros, inserindo-se assim, numa estratégia de investigação quantitativa (Fortin, 2009a: 31), logo percebemos que a natureza deste estudo e as condições de que dispúnhamos para o efectuar aconselhavam uma abordagem qualitativa.

Com efeito, como asseguram Lakatos e Marconi (1992: 109), a estatística é um meio de que dispomos para analisar e interpretar os dados, “não é um fim em si mesma”. Tendo em conta o quadro de referência que sustenta o estudo, é possível proceder à interpretação qualitativa de dados de natureza quantitativa.

A pesquisa qualitativa requer uma postura flexível e dialogante por parte do investigador na sua relação com os sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994: 51). Segundo estes autores (1994: 47), há aspectos que são indissociáveis da abordagem qualitativa. Em primeira instância, pode dizer-se que uma investigação desta natureza elege o “local de estudo” *como fonte directa de dados* e atribui um papel de relevo ao *investigador*. Quer dizer, trata-se de uma investigação *naturalista*, uma vez que o estudo decorre num *ambiente natural*, “sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (Lüdke e André, 1986: 11).

Por outro lado, a investigação qualitativa apresenta um carácter descritivo, pois privilegia a minúcia dos comportamentos na abordagem do objecto de estudo. Para o investigador qualitativo, as palavras, os gestos e as imagens são elementos destacados no

processo de recolha de dados. Não é o registo numérico do conhecimento produzido que verdadeiramente importa.

Para o investigador qualitativo o *significado* atribuído pelas pessoas às suas experiências e à forma como as percebem reveste-se de um valor capital. Daí que ele privilegie o estudo da situação a ser retratada, por mais complexa que ela seja.

Por último, refira-se que a *análise dos dados* recolhidos por parte dos *investigadores qualitativos* é feita tendencialmente *de forma indutiva*. Neste tipo de investigação não se pretende “confirmar” ou “infirmar” hipóteses. O processo assemelha-se a “um funil”, ou seja, no início os pontos de interesse têm um carácter mais alargado, tornando-se progressivamente mais específicos, à medida que o estudo vai ganhando forma (Bogdan e Biklen, 1994: 47-50).

Os factos e os comportamentos humanos são susceptíveis de serem apreendidos de formas diversas, consoante os procedimentos que levaram à recolha e tratamento dos dados. A observação do objecto de estudo por parte do investigador gera uma interacção entre ambos, criando-se uma subjectividade que é parte integrante dessa relação. Gamboa (1995b: 66) sustenta que “os métodos [...] devem ser entendidos como modos diversos de abordar a realidade”. No caso deste trabalho, a realidade a observar é uma escola numa determinada situação contextual, são os acontecimentos ocorridos no seu “ambiente natural” e num tempo relativamente próximo.

Esta investigação, que pretende conhecer uma situação singular de forma detalhada – a percepção dos professores da escola Alpha e de outros actores educativos locais sobre o processo de implementação do contrato de autonomia nessa escola – reclama o método de “estudo de caso”. A este respeito, Pardal e Correia (1995: 22) afirmam:

“[...] viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos qualitativos e quantitativos, o estudo de caso permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória.”

De acordo com Yin (2005: 20),

“o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos [...]”



Também Carmo e Ferreira (1998: 217) corroboram a afirmação daquele autor quando referem, a partir das reflexões de Merriam (1988), que o estudo de caso qualitativo se centra num determinado facto ou situação (*particular*); apresenta uma descrição o mais completa possível do fenómeno observado (*descritivo*); procura alcançar a compreensão do fenómeno a ser investigado (*heurístico*); baseia-se no raciocínio indutivo (*indutivo*) e, por último, considera o real numa visão de conjunto, “na sua globalidade” (*holístico*).

O carácter específico e único de um estudo desta natureza é também sublinhado por Lüdke e André (1986: 17) quando observam:

“O estudo de caso é o estudo de *um* caso. [...] O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse [...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.”

Por seu turno, Cohen e Manion (1985: 120) referem-se à observação de um caso individual por parte de um investigador, bem como à possibilidade de o generalizar a outras situações análogas, dizendo:

“The purpose of such observation is to probe deeply and to analyse intensively the multifarious phenomena that constitute the life cycle of the unit with a view to establishing generalisations about the wider population to which that unit belongs.”

Todavia, como Stake (2009: 24) afirma, o objectivo neste tipo de estudo não é a generalização mas antes a compreensão do caso em si. Stake, tal como outros autores, aponta limitações ao estudo de caso qualitativo e questiona a sua falta de solidez científica. Com efeito, torna-se difícil generalizar, já que este tipo de investigação representa apenas uma parte mínima da realidade.

Por outro lado, considera também que a este tipo de estudo se aplica o “princípio da relatividade”, na medida em que o investigador estuda apenas um caso único e o receptor tem acesso apenas a dados específicos desse caso singular (Stake, 2009: 118). Há, inclusivamente, quem afirme que a investigação efectuada em ambiente natural, num determinado momento temporal, carece de objectividade e não permite confirmar a veracidade dos dados recolhidos (Sousa, 2009: 139).

No entanto, o estudo de caso apresenta a vantagem de possibilitar uma análise de determinada realidade de forma exaustiva, conjugando outros métodos que se utilizam na abordagem de outras realidades de menor importância.

A sistematização das modalidades de estudo de caso é variável de acordo com os diversos autores.

A nossa investigação contempla um *estudo de caso intrínseco* (Stake, 2009: 19), isto é, que procura analisar e compreender de forma pormenorizada, uma situação particular e concreta<sup>34</sup>. É, portanto, um estudo de caso *exploratório* (Yin, 2005: 19) ou *de exploração* (Pardal e Correia, 1995: 23) que será descrito no capítulo seguinte e apresenta constrangimentos que serão, naturalmente, referenciados no final do relatório.

A consecução de um trabalho empírico pressupõe a utilização de técnicas de recolha de dados, sem as quais não é possível concretizar-se a formalização do método (Pardal e Correia, 1995: 48). Uma definição de técnica é avançada por Gamboa (1991: 113) nos seguintes termos:

“A técnica é a expressão prático-instrumental do método, e esse é, por sua vez, uma teoria em ação, e as teorias são maneiras diversas de ordenar o real ou de explicitar uma visão do mundo.”

De seguida, vamos falar das técnicas e instrumentos utilizados neste estudo.

### 2.5.1. A análise documental

Uma das técnicas mais utilizadas neste estudo é a análise documental. Não esquecemos, porém, como técnica exploratória, as conversas informais que efectuámos com diversas pessoas, acerca da problemática em estudo.

Relativamente aos documentos, Bell (2008: 104) distingue entre *fontes primárias* e *secundárias*.

---

<sup>34</sup> Stake considera também os *estudos de caso instrumentais* – aqueles que permitem conhecer um problema detalhadamente, visando efectuar generalizações. O autor refere-se ainda aos *estudos de caso colectivos*. Situando-os na linha de investigação dos estudos instrumentais, têm como objectivo analisar variados contextos, alargando-se o âmbito das generalizações.

“As *fontes primárias* são as que foram produzidas durante o período a ser investigado. [...] As *fontes secundárias* são interpretações de eventos desse período baseadas em fontes primárias.”

No quadro seguinte enunciamos as “fontes primárias” que integram a nossa investigação.

**Quadro 3 – Documentação – Fontes primárias**

1. Projecto Educativo
2. Regulamento Interno
3. Projecto Curricular
4. Quadro de Referência para a Avaliação de Escolas e Agrupamentos
5. Candidatura da escola ao “Projecto-Piloto de Avaliação Externa das Escolas e Agrupamentos de Escolas”
6. Documentos relativos à avaliação do processo ensino-aprendizagem
7. Relatório de Avaliação Externa (Junho de 2006)
8. Contrato de Autonomia (Setembro de 2007)
9. Relatórios Anuais de Progresso do Contrato de Autonomia (Outubro de 2008 e Novembro de 2009)
10. Acta da Reunião da Comissão de Acompanhamento Local (Janeiro de 2009)

Os documentos institucionais atrás mencionados, “os arquivos” dos normativos legais e os *sites* da escola e de estabelecimentos de ensino superior que foram alvo da nossa atenção e análise são o que Bell (2008: 105) designa por “documentos inadvertidos” e que a autora reconhece serem “os mais comuns e [...] os tipos mais valiosos de fontes primárias”.

Em suma, procurámos fazer não só a análise documental de toda a legislação emanada do Ministério da Educação e da Administração Central acerca da matéria em investigação, mas também da própria documentação elaborada pela escola.

### 2.5.2. O inquérito por questionário

Um instrumento de recolha de dados utilizado neste trabalho é o inquérito por questionário<sup>35</sup> que distribuímos a todos os professores da escola – o objecto do nosso estudo.

A este propósito Sousa (2009: 204) esclarece:

“Aplicar um questionário é interrogar um determinado número de sujeitos, tendo em vista uma generalização, ou melhor, o suscitar de um conjunto de respostas individuais, em interpretá-las e generalizá-las.”

Nestas circunstâncias, a garantia da obtenção da informação depende da atitude cooperante dos inquiridos e do que declaram, efectivamente (Afonso, 2005: 103).

A construção formal do questionário reveste-se da maior importância e “relaciona-se com o método pelo qual se optou” (Pardal e Correia, 1995: 53). No entender de Afonso (2005: 102), “é frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização”.

Considerando o objectivo central – saber que impacto teve na escola, na perspectiva dos professores, a celebração do contrato de autonomia, ou seja, que iniciativas foram tomadas de modo a configurar-se o rosto da mudança – baseámo-nos no Projecto Educativo e no Contrato de Autonomia da escola Alpha, para construir o inquérito por questionário.

Optámos por perguntas estruturadas por se tornar mais fácil efectuar a sua análise (Bell, 2008: 118).

Na sua maioria, são também perguntas fechadas, em que os respondentes se vêm limitados às opções enunciadas no questionário. Grande parte das perguntas é *fechada típica*, ou seja, *dicotómica* (Pardal e Correia, 1995: 55), pois os inquiridos são confrontados com a possibilidade de escolher como resposta “Sim” ou “Não”. Esta opção foi intencional, dadas as condicionantes motivadas por factores de ordem diversa, a que a população-alvo – os professores – esteve sujeita durante o ano lectivo. Pretendemos, assim,

---

<sup>35</sup> Importa especificar a significação dos vocábulos “questionário” e “inquérito” algumas vezes entendidos, erradamente, como sinónimos. Designa-se por questionário um formulário em que um conjunto de questões, por determinado motivo, se associa “numa mesma folha” (Moreira, 2004: 115). O inquérito pode incorporar a técnica do questionário, por isso tem um sentido mais abrangente. Segundo Moreira (2004: 116), inquérito significa, de um modo geral, “todo o processo, desde a definição das questões a estudar, da população-alvo e da constituição da amostra, até à recolha dos dados e ao seu tratamento”.

apresentar um questionário simples, mas que contemplasse o essencial, de forma a responder ao objectivo fundamental do estudo e que não tomasse muito tempo nem abusasse da paciência dos inquiridos.

Citando Youngman (1986), Bell (2008: 119) refere-se às questões estruturadas considerando cinco tipos: “lista”, “categoria”, “hierarquia”, “escala” e “quantidade”.

O questionário que elaborámos integra uma questão do tipo “lista”, a questão 3, sobre “Habilitações Académicas”, em que o informante pode assinalar mais do que uma habilitação académica de entre as indicadas.

Segundo ainda a mesma classificação terminológica, a questão relativa à “Idade” dos inquiridos, enquadra-se no tipo “categoria”, dado que só permite uma resposta “de entre um conjunto de categorias” (Bell, 2008: 119). Há ainda uma questão que utiliza uma “escala” sendo solicitado aos respondentes que clarifiquem o grau de frequência de um conjunto de itens apresentados.

Através das duas perguntas “abertas ou verbais” (Bell, 2008: 118), uma inerente à autonomia da escola e outra ao contrato de autonomia, procurámos apreender as dificuldades, as manifestações de satisfação ou de desencanto dos professores, com o propósito de conhecer o melhor possível a realidade experienciada no terreno, relacionando-a com o discurso político sustentado nas produções teórico-normativas emanadas dos centros de decisão. Segundo Pardal e Correia (1995: 54), trata-se de um tipo de questões que possibilita a “plena liberdade de resposta ao inquirido” e pode utilizar-se “quando se pretende estudar um assunto em profundidade”.

Em suma, relativamente à organização interna do questionário, seguimos o critério de “organização pela ordenação das perguntas” (Sousa, 2009: 208), sendo que estas se sucedem numa “sequência lógica”, de modo a obter informação relativamente aos inquiridos e às temáticas essenciais – o processo autonómico da escola e a aplicabilidade do contrato de autonomia.

Passemos então à sua enunciação:

- 1 – Caracterização sócio-demográfica. Neste âmbito, solicitamos aos professores que respondam a questões relacionadas com a idade, o género e as habilitações académicas (Questões 1 a 3).

- 2 – Caracterização sócio-profissional. Neste domínio, colocam-se questões sobre: a situação profissional dos professores, o tempo de serviço na docência, o tempo de serviço na docência na actual escola, a distribuição dos professores segundo o Departamento Curricular a que pertencem, a distância da residência à escola, o número de horas lectivas semanais dos professores, o número de horas de redução da componente lectiva e o número de horas marcadas pela escola na componente de estabelecimento (Questões 4 a 11).
- 3 – Autonomia da escola. Neste contexto, inquirimos os professores sobre: a identidade cultural da escola e os motivos dessa identidade, se consideram que a escola dispõe de mecanismos próprios que permitam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, se a escola tem estabelecido relações institucionais/protocolos com entidades locais/regionais e se consideram que o Projecto Educativo expressa de forma adequada a realidade da escola (Questões 12 a 16).
- 4 – Contrato de autonomia. Pretende conhecer-se a percepção dos professores sobre a implementação do contrato de autonomia, tendo em conta os 15 itens apresentados (Questão 17).
- 5 – Exercício da autonomia na escola e efeitos da celebração do contrato de autonomia. Com as duas últimas questões abertas pretende-se saber se os professores consideram que a administração educativa tem permitido à escola o exercício pleno da autonomia decretada e ainda, se a celebração do contrato de autonomia dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autonómica (Questões 18 e 19).

Ainda um último apontamento sobre o texto introdutório do questionário. Nele explicamos de forma sucinta, o objectivo do estudo, a área de especialização do Mestrado e a instituição no âmbito da qual se insere o projecto de investigação. Sublinhando o carácter anónimo e confidencial do questionário, finalizamos expressando o nosso agradecimento pela colaboração.

Após a elaboração da primeira versão do questionário, foi realizado um pré-teste, tendo sido aplicado a um grupo de cinco professores também do 3.º ciclo e do ensino secundário que, segundo Tuckman (1994: 335), “constituem parte da população intencional do teste”, ou seja, idêntico ao da população-alvo do estudo (Bell, 2008: 129).

Ainda de acordo com Tuckman (1994: 336), os “testes-piloto” permitem ao investigador identificar e eliminar possíveis incorrecções, sendo bem-vindas todas as sugestões apresentadas pelos receptores.

Por sua vez, Bell (2008: 128) considera que os “questionários-piloto” se revestem da maior importância para testar o tempo demorado pelos respondentes.

O preenchimento do questionário que elaborámos, não suscitou qualquer dúvida, tendo sido gasto na sua concretização um tempo médio de cerca de trinta minutos.

O questionário foi aplicado durante o final do mês de Maio e início do mês de Junho do ano em curso. Cada professor recebeu um envelope A4 com o respectivo questionário e uma carta de apresentação por nós assinada. Com o intuito de tornar o processo de recolha de informação mais célere e eficaz, contámos com a colaboração do Director da escola, assim como dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares, que numa atitude de sensibilização dos restantes professores sublinharam a importância do referido questionário para a realização do estudo.

#### **2.5.2.1. População e amostra do estudo**

A população-alvo do estudo é constituída pelos professores dos 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário da escola Alpha. São 114 professores na totalidade, dos quais 40 são do género masculino e 74 do género feminino.

A amostra foi coincidente com a população-alvo. Foram devolvidos 65 questionários (57%), dos quais foram eliminados 9 por estarem em branco (8%), sendo o número de respondentes de 56 indivíduos (49%).

#### **2.5.2.2. Previsão do tratamento estatístico**

A previsão do tratamento de dados tem como finalidade tornar compreensível o objecto de estudo. Depois da recolha de informação, torna-se essencial o seu tratamento de forma a alcançar conclusões válidas.

O tratamento estatístico é, actualmente, o método mais adequado para interpretar os dados obtidos em estudos do tipo quantitativo. Este processo é indispensável para a análise e interpretação dos dados obtidos em bruto, a fim de determinar a existência ou ausência de relação entre as variáveis.

Segundo Fortin (2009b: 277-278), a estatística descritiva resume a informação numérica de uma forma estruturada, com a finalidade de se obter uma imagem geral das variáveis medidas numa amostra.

Após a recolha de dados, foi elaborada uma matriz de dados e, posteriormente, realizado o tratamento estatístico, através do programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS versão 17.0.0).

De acordo com o tipo de questionário utilizado, as variáveis por nós consideradas e o tamanho da amostra, a análise foi de estatística descritiva, uma vez que permite fazer uma descrição geral da amostra e a apresentação dos dados foi feita em quadros. Recorremos aos seguintes testes estatísticos:

- **FREQUÊNCIAS:**
  - absolutas (n)
  - relativas (%)
- **MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL:**
  - médias aritméticas ( $\bar{x}$ )
  - mediana (Md)
  - moda (Mo)
- **MEDIDAS DE DISPERSÃO OU VARIABILIDADE:**
  - desvios padrão (DP)

Ocupar-nos-emos dessa análise no terceiro capítulo desta dissertação.

### **2.5.3. A entrevista**

Os dados resultantes de uma investigação qualitativa apresentam um carácter descritivo e são referentes a pessoas, momentos específicos de conversação e acções circunscritas a determinada área. Sendo assim, o seu tratamento estatístico reveste-se de uma certa complexidade (Bogdan e Biklen, 1994: 16).

A entrevista constitui uma técnica de recolha de informação decorrente de um diálogo interpessoal entre entrevistador e entrevistado.

Através da entrevista, o investigador poderá vislumbrar mundividências e conhecer as opiniões e as condutas daqueles que “ouve”. Poderá interpretar a realidade que pretende estudar, uma realidade sempre filtrada pelo olhar dos entrevistados.



Este tipo de abordagem qualitativa apresenta margens de subjectividade que, por vezes, coloca algumas questões ao investigador. Poder-se-á perguntar: deverá o investigador considerar apenas os pontos de vista dos entrevistados ou deverá considerar também os seus comportamentos?

Na entrevista qualitativa é necessário ter em conta o “grau de estruturação” (Bogdan e Biklen, 1994: 135).

No âmbito deste estudo, optámos por realizar entrevistas semi-estruturadas, tendo sido elaborados um guião geral e quatro guiões específicos cuja matriz integra, de acordo com Afonso (2005: 99) “objectivos, questões e itens ou tópicos”. A mesma opinião é corroborada por Guerra (2006: 53), segundo a qual os guiões de entrevistas devem ter sempre presentes os objectivos resultantes do enquadramento problemático que estamos a efectuar. É ainda a autora quem afirma que “a questão mais importante na construção do guião [...] é a clarificação dos objectivos e dimensões de análise que a entrevista comporta” (*idem*).

Seguindo o modelo genérico da entrevista em profundidade<sup>36</sup> (Afonso, 2005: 98), a entrevista semi-estruturada permite registar a abordagem de temas próprios por parte do entrevistado, sem este estar sujeito a “uma ordem rígida de questões” (Lüdke e André, 1986: 33).

Desta forma, foi possível um discurso fluente e espontâneo por parte dos entrevistados, pautado aqui e ali por hesitações, pausas e gestos, mas claramente revelador das percepções e níveis de conhecimento destes informadores privilegiados da realidade em análise.

### **2.5.3.1. Entrevistas e caracterização dos entrevistados**

Como já anteriormente explicámos no âmbito deste trabalho, apenas nos foi possível entrevistar, em finais de Agosto e inícios de Setembro deste ano, o Director e o Presidente do Conselho Geral da escola Alpha.

---

<sup>36</sup> A entrevista em profundidade designa-se também por “não-estruturada” (Maccoby e Maccoby, 1954); “aberta” (Jahoda, Deutsch e Cook, 1951); “não-directiva” (Meltzer e Petras, 1970) ou “de estrutura flexível” (Whyte, 1979) (cit. por Robert Bogdan e Sari Biklen, 1994: 17). Há outros autores que a designam também por “exploratória”.

Tuckman (1994: 517) afirma que nos estudos de caso, as questões das entrevistas “deverão ser adaptadas para se ajustarem a aspectos específicos dos fenómenos em questão”. Considerando as entrevistas a maior fonte de recolha de dados sobre elementos de carácter intencional e subjectivo, o autor sublinha ainda que as questões devem contemplar não apenas as “intenções” mas também o que na verdade acontece.

No guião de entrevista que elaborámos (igual para os dois entrevistados), as questões inserem-se em três blocos distintos. Assim, depois das considerações prévias que tecemos inicialmente (Bloco I) – a explicitação do tema e objectivos da investigação, a salvaguarda do anonimato e da confidencialidade, o reconhecimento do estatuto do entrevistado como informador primacial e o pedido de autorização para efectuar a gravação – foram colocadas cinco questões visando caracterizar o entrevistado (Bloco II). O Bloco III compreende nove questões que procuram dar resposta ao 1.º Objectivo enunciado. O Bloco IV integra vinte questões com o intuito de responder ao 2.º Objectivo e por fim, o Bloco V com duas questões, reportam-se ao 3.º Objectivo (cf. Quadro 2).

A escolha do local para proceder às entrevistas ficou ao critério dos entrevistados, que optaram pela casa-mãe – a escola Alpha – para falar do que a ela diz respeito.

Cada uma das entrevistas teve a duração de cerca de uma hora. Contudo, regista-se o facto de a entrevista ao Director, a primeira que realizámos, ter sido feita em dois momentos distintos, uma vez que o seu tempo de duração excedeu a disponibilidade do entrevistado, no primeiro dia.

Na recolha da informação fornecida a partir das referidas entrevistas, utilizámos um gravador digital com ficheiros-áudio, tendo-se efectuado, posteriormente, a transcrição do respectivo conteúdo.

Por último, registamos a caracterização dos dois entrevistados feita a partir da construção de uma “sinopse das entrevistas” (Guerra, 2006: 74) (Anexos 6 e 8).

**Quadro 4 – Caracterização dos Entrevistados**

Entrevista	Entrevistado	Área de Formação Académica e Profissional	Tempo de serviço	Tempo no cargo	Outros cargos
E1  Agosto/2010	Director da Escola Secundária	Filosofia  Ensino/Educação	26 anos	Desde 2 de Março de 2010 (6 meses)	Vice-presidente do Conselho Directivo  Vogal do Conselho Directivo  Vice-presidente do Conselho Executivo  Subdirector  Exerceu funções de Director de Novembro de 2009 a 1 de Março de 2010
E2  Setembro/2010	Presidente do Conselho Geral da Escola Secundária	Licenciatura em Geografia  Foi professor efectivo do ensino secundário	37 anos	Desde 27 de Maio de 2009 (um ano e três meses)	Professor  Presidente do Conselho Directivo  Director do Centro de Formação

Fonte: Entrevistas (Anexos 6 e 8)

**2.5.3.2. Análise de conteúdo**

Segundo Quivy e Van Campenhoudt (1992: 224) a análise de conteúdo deve ser sempre realizada através de processos técnicos precisos, na medida em que existe uma intervenção directa do investigador, e os seus valores e representações não devem nunca ser tidos em conta nos procedimentos que adopta.

De acordo com as propostas tradicionais, as técnicas de análise de conteúdo devem considerar a “objectividade” e a “sistematização” como elementos fundamentais da comunicação (Romero, 1991: 57). Era esse também o entendimento de Berelson na década de 50 do século passado, ao inserir a análise de conteúdo numa lógica hipotético-dedutiva, em que as abordagens qualitativas pressupunham, na maioria dos casos, uma análise quantitativa (Guerra, 2006: 62).

Contudo, Romero (1991: 181) observa algumas divergências entre a perspectiva clássica da análise de conteúdo e as abordagens científicas que desta se fazem, segundo as quais se eliminam “as técnicas explícitas para considerar um texto como informativo, a partir da natureza científica da sua fonte”.

Importa referir que a análise de conteúdo que efectuaremos, no âmbito deste trabalho, se inscreve no quadro teórico-conceptual apresentado por Bardin. Assim, para este autor:

“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 1991: 31).

Qualquer plano de análise pressupõe a sistematização de um conjunto de procedimentos/fases que Bardin (1991: 95) organizou “em torno de três pólos cronológicos”: a “pré-análise”, a “exploração do material” e o “tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A primeira fase, a da pré-análise, pode ser denominada de uma fase de organização, em que o material que irá ser submetido a análise é escolhido ou recolhido. No caso de se tratar, por exemplo, de entrevistas, esta é a altura em que são realizadas. Simultaneamente, é nesta fase que são formuladas as hipóteses e os indicadores de análise são delineados. É esta a fase em que o *corpus* do trabalho é definido. Este é constituído pelo conjunto de documentos que será submetido a análise – as duas entrevistas, no caso do nosso estudo. Bardin (1991: 97) evidencia que nesta fase existe uma série de regras que devem ser cumpridas com rigor. São elas a *exaustividade* (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada), a *representatividade* (a *amostra* deve representar o universo), a *homogeneidade* (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais) e a *pertinência* (os documentos devem estar em conformidade com o conteúdo e objectivo da pesquisa).

Para Bardin (1991: 103), é na fase seguinte, a da exploração do material, que as escolhas metodológicas traçadas na fase anterior são postas em prática. Nesta fase, será feita a codificação, que compreende a selecção das unidades de registo, a escolha das regras de contagem e a selecção das categorias.

Só após estas duas fases cruciais é que podem ser retirados resultados e será possível delinear algumas conclusões através da inferência e da interpretação dos dados anteriormente categorizados.

A fase mais importante, no que concerne ao trabalho proposto, é a da exploração do material, nomeadamente, o momento da codificação que compreende, como já foi referido, a escolha de unidades de registo (*recorte*), a selecção das regras de contagem (*enumeração*) e a escolha das categorias (*classificação e agregação*).

A unidade de registo “é a unidade de significação a codificar”, que poderá ser o “tema”, a “palavra” ou uma “frase”. Denomina-se também de unidade de recorte, na medida em que o texto é recortado segundo essa mesma unidade. Dado que nem sempre é uma tarefa simples estabelecer uma unidade de registo, é necessário, por vezes, fazer referência ao contexto da unidade que se pretende registar, essencial para a sua compreensão.

A unidade de registo está associada ao que se conta, já a regra de enumeração diz respeito ao modo de contagem. Segundo Bardin (1991: 108), existem diversos tipos de enumeração: a “presença (ou ausência)”;

a “frequência”;

a “frequência ponderada”;

a “intensidade”;

a “directão”;

a “ordem” e a “co-ocorrência”.

Na fase de classificação e agregação são escolhidas as categorias. As categorias são grupos em que se agrega um conjunto de elementos – unidades de registo, com as mesmas características. É válido afirmar que a categorização permite que os dados deixem de estar em bruto e passem a estar organizados.

A escolha das categorias pode obedecer a diferentes critérios: o “critério semântico” (categorias temáticas); “sintático” (verbos, adjetivos, pronomes); “léxico” (sentido das palavras) e “expressivo” (perturbações na linguagem e/ou escrita, por exemplo) (Bardin, 1991: 117-118).

No que concerne ao nosso trabalho, a escolha das categorias obedeceu a critérios semânticos. Fez-se essencialmente uma análise temática, em que foram delineados ‘núcleos de sentido’ presentes na comunicação, no caso concreto, as duas entrevistas, sendo que a sua presença e frequência atribuem significado ao objectivo analítico em causa. Como Bardin (1991: 106) afirma, “o tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências” considerando, assim, esta opção metodológica a mais acertada. A enumeração foi realizada tendo em conta a ausência ou a presença das unidades de registo e de

contexto, ou seja, a sua frequência nos elementos que constituem o *corpus* – as duas entrevistas efectuadas.

A categorização pode ser resultado de dois processos distintos: o procedimento por “caixas” e o procedimento por “milha” (Bardin, 1991: 119-120). No procedimento por “caixas”, a grelha ou sistema de categorias é delineado *a priori*, do *corpus*, sendo baseado no quadro teórico em que se fundamenta a investigação. Este procedimento aplica-se “no caso da organização do material decorrer directamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos”. No procedimento por “milha”, as categorias emergem da “classificação analógica e progressiva dos elementos”, ou seja, são o resultado da análise do *corpus* do trabalho. Relativamente a este estudo, o sistema de categorias decorrerá de um procedimento por “milha”, na medida em que as mesmas irão resultar da análise das duas entrevistas.

As categorias devem ainda obedecer a uma série de critérios, de forma a garantir a sua qualidade – a *exclusão mútua*, a *homogeneidade*, a *pertinência*, a *objectividade* e a *fidelidade* e a *produtividade*.

Em suma, a análise de conteúdo, cujos resultados serão apresentados no terceiro capítulo, é o produto da interpretação e inferência das duas entrevistas que constituem o *corpus* do trabalho e o processo de categorização é feito por “milha”. As categorias são do tipo semântico, sendo que a unidade de registo (unidade de conteúdo mais pequena) foi o tema e a unidade de contexto (segmento de conteúdo mínimo que dá sentido) em regra, foi o parágrafo.

A grelha que se segue apresenta as categorias e respectivas sub-categorias identificadas no *corpus* do trabalho.

**Grelha 1 – Categorização das Entrevistas**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>
<b>Características individuais da Escola</b>	Cultura de escola
	Corpo docente
	Corpo discente
<b>Comando da Escola</b>	Liderança

<b>Documentos Institucionais da Escola</b>	Intervenientes na elaboração
	Participação na elaboração
<b>Projecto Educativo</b>	“Escola pretendida”
	Instrumento de validação e reforço
	Contrato de Autonomia:
	→ Concretização dos objectivos → Recursos (Materiais e Financeiros)
<b>Escola com Autonomia</b>	Definição
<b>Contrato de Autonomia</b>	Motivos da sua Celebração
	Participantes
	Fase de Elaboração
	Autonomia (pedagógica, administrativa e financeira)
	Avaliação do processo ensino-aprendizagem
	Estratégias de combate ao insucesso e abandono escolares
	Documento Formal
	Relação escola/poder local
	Modernização dos serviços e formação dos funcionários não docentes
	Formação dos professores
	Participação Activa
	Infra-Estruturas
	Projecto de requalificação da escola
	Avaliação
	Revisão ou alteração
	Renovação
	Definição de políticas educativas descentralizadoras
	Participação democrática
<b>Centros de Formação das Associações de Escolas</b>	Necessidades de Formação
	Articulação entre a escola e o CFAE
	Acções de formação contínua

Guerra (2006: 63) sublinha que este “método de identificação das categorias e subcategorias sugeridas por Bardin é hipotético-dedutivo”, situando, desta forma, a análise de conteúdo numa perspectiva tradicional e refere outros autores como Demazière e Dubar (1997), que à luz do *paradigma indutivo e compreensivo*, preferem outros tipos de análise de conteúdo, tais como a “análise proposicional do discurso”, a “análise das relações por oposição” ou a “análise indutiva de desenvolvimento”.

## **2.6. Procedimentos éticos em investigação**

Fortin (2009b: 114-116) considera que a ética, num sentido mais alargado, é sinónimo duma “ciência da moral” e de uma “arte” de orientar uma “conduta”. De acordo com esta autora, existem cinco princípios fundamentais com aplicabilidade ao ser humano, os quais foram determinados pelos códigos de ética e que são: *o direito à autodeterminação, à intimidade, ao anonimato e à confidencialidade, à protecção contra o desconforto/prejuízo e a um tratamento justo e equitativo*. Assim, considerando estes princípios e direitos fundamentais do ser humano, à função de investigador associam-se obrigações e responsabilidades morais para com a sociedade, a comunidade científica e os participantes nos estudos.

Desta forma, e garantindo o anonimato e a confidencialidade, a identidade dos sujeitos respondentes ao questionário que aplicámos, não foi associada às respostas individuais. Os questionários foram numerados e os resultados serão apresentados de modo a que “nenhum dos participantes” do presente estudo “possa ser reconhecido pelo investigador ou pelo leitor do relatório de investigação” (Fortin, 2009b: 117). Todos os participantes tiveram, pois, conhecimento de que todos os instrumentos de recolha de dados serão anónimos e confidenciais.

Para que houvesse um consentimento informado na participação do estudo, pretendeu-se que todos os indivíduos da amostra tivessem conhecimento dos objectivos a alcançar com este trabalho, quais os critérios de selecção dos participantes, que instrumentos de recolha de dados iam ser utilizados e os benefícios inerentes à participação neste estudo, desde logo, a possibilidade de ver aumentado o conhecimento nesta área de investigação (Anexo 1 – Carta ao Director com o Pedido de Autorização para a Aplicação dos Questionários e Anexo 2 – Carta de Apresentação Dirigida aos Professores). Foi também explicado aos intervenientes no processo que é possível negarem a sua participação no



estudo, que é considerado o direito à intimidade e foi explicado, igualmente, que eles próprios decidiam qual a extensão da informação que desejariam partilhar. Vão nesse sentido as palavras de Tuckman (1994: 20) ao afirmar:

“O direito à privacidade refere-se, em geral, ao princípio de, numa investigação, os participantes guardarem para si mesmos determinadas informações particulares”.

O autor sublinha ainda a importância de o investigador ser “sensível à dignidade humana” e de dever transmitir aos participantes os resultados do estudo, assim que este estiver concluído (*idem*: 22).

As questões de natureza ética aplicam-se, igualmente, aos entrevistados e prendem-se, entre outros aspectos, com o carácter sigiloso de algumas informações obtidas pelo investigador (Lüdke e André, 1986: 50).

Antes de iniciarmos as entrevistas, esclarecemos os entrevistados sobre o objecto do nosso estudo, agradecemos a colaboração prestada e sublinhámos a sua importância como elementos privilegiados no processo de transmissão de informação. Seguidamente, solicitámos a sua autorização para utilizar o gravador e registar as respectivas entrevistas. Assegurámos o anonimato e a confidencialidade das suas respostas e tivémos o cuidado de proteger não apenas a sua identidade, mas também a de todos aqueles que foram referenciados, incluindo associações, empresas e escolas, atribuindo-lhes uma designação fictícia, aquando da transcrição.

## **CAPÍTULO 3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**



### **3.1. A Escola Alpha – caracterização do contexto geográfico e social**

A presente investigação decorreu numa das vinte e duas escolas que celebraram contrato de autonomia com o Ministério da Educação no ano de 2007.

A escola secundária Alpha – como a designámos no segundo capítulo – localiza-se numa região do litoral centro do nosso país, onde, ainda hoje, o sector primário se reveste de alguma importância.

É, no entanto, o sector terciário aquele que assume maior preponderância, com especial incidência no comércio e na restauração.

Situada numa zona residencial urbana, cultural e socialmente desenvolvida, a escola Alpha tem cerca de 115 professores e pouco mais de 1000 alunos.

### **3.2. Um apontamento histórico sobre a Escola**

A escola Alpha foi criada no início da década de 30 do século XX quando Cordeiro Ramos era Ministro da Instrução Pública.

Começando por oferecer apenas o 1.º ciclo liceal, na década de 50 estende a formação ao 2.º ciclo e, a partir de 1961, já Liceu Nacional, integra o 3.º ciclo de estudos.

Com a “Revolução dos Cravos” passa a ser conhecida como Escola Secundária e, a partir dos finais da década de 90, assume a designação que mantém até hoje – a de Escola Secundária com 3.º Ciclo.

### **3.3. O processo de auto-avaliação**

A capacidade revelada pela escola para efectuar a sua auto-avaliação permitiu-lhe reflectir sobre os seus pontos fortes e as suas limitações, levando à preparação do Plano Educativo 2006-2008.

Após um processo de debate participado com os diversos actores educativos, foi elaborada uma proposta de Plano que foi aprovada em reunião de Assembleia de Escola, em Junho de 2006. De acordo com o Regulamento Interno, este era também o órgão a quem competia fazer a monitorização do referido Plano.

Num documento interno da escola, datado de Maio de 2006, pode ler-se:

“Estamos conscientes de que o sucesso não acontece por acaso e de que este depende, em grande medida, da nossa capacidade, disponibilidade e humildade para identificar os nossos

pontos fortes para os potenciarmos e os fracos para os ultrapassarmos. Temos feito esforços nesse sentido, embora com a certeza de que este é um trabalho que nunca estará completamente acabado porque a sua essência reside exactamente na adaptação constante, ditada pela interacção dos vários factores e actores em presença”.

Nesse mesmo documento notámos uma referência ao “ponto de vista de entidades externas”, ou seja, da IGE, aquando da Avaliação Integrada das Escolas, em Junho de 2008. É interessante registar que no relatório elaborado então pela IGE, há ainda um outro conjunto de pontos fortes reconhecidos à escola, que a seguir indicamos:

- Liderança pedagógica efectiva e reconhecida;
- Forte envolvimento dos actores escolares na vida da escola;
- Comunicação e informação que circula entre todos;
- Clima organizado e tranquilo propício ao ensino e à aprendizagem.

#### **3.4. A avaliação externa**

No quadro de um projecto-piloto, a escola foi voluntariamente submetida a uma avaliação externa efectuada por um Grupo de Trabalho nomeado por um Despacho Conjunto do Ministro das Finanças e da Ministra da Educação. Parece-nos importante destacar aqui um excerto do Relatório de Avaliação Externa (2006: 2-4), um referencial em termos de independência que permite um conhecimento mais aprofundado da escola em análise:

“Esta fase piloto tem como objectivo ouvir e observar cada escola, recolhendo evidências que permitam identificar pontos fortes e fracos no seu desempenho, bem como as oportunidades de desenvolvimento criadas e os constrangimentos a ultrapassar, com vista a ser disponibilizado um conjunto de informações que constitua um instrumento de regulação interna e de prestação de contas sobre a qualidade dos desempenhos escolares, indispensáveis à administração e à sociedade em geral.

Além da observação directa e da análise documental realizada pela equipa externa, a Escola procedeu à sua própria apresentação de acordo com um guião previamente definido. Em sequência, foram entrevistados e ouvidos em sucessivos painéis, as estruturas de direcção, gestão e administração bem como as de orientação e apoio educativos, dos alunos, dos funcionários não docentes e de pais e encarregados de educação.

Desta avaliação resultaram clarificações dos níveis de desempenho escolar alcançado em cinco domínios chave:

### **CAPÍTULO 3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**

- Resultados – Muito Bom
- Prestação do Serviço Educativo – Muito Bom
- Organização e Gestão Escolar – Bom
- Liderança – Muito Bom
- Capacidade de Auto-regulação e Progresso da Escola – Muito Bom

Cada domínio chave foi operacionalizado recorrendo a um conjunto de factores que os sustentam e classificado de acordo com uma escala de avaliação de quatro níveis.

A equipa de avaliação não pode deixar de registar a atitude de colaboração e solicitude demonstrada pela Escola, neste processo, nomeadamente no que se refere à documentação fornecida e à logística das entrevistas”.

Considerando a “análise dos factores por domínio” não poderíamos deixar de enunciá-los, ainda que de forma muito esquemática. Vejamos:

#### “1. Resultados

- Sucesso Académico
- Valorização dos Saberes e da Aprendizagem
- Comportamento e Disciplina
- Participação e Desenvolvimento Cívico

#### 2. Prestação do Serviço Educativo

- Articulação e Sequencialidade
- Diferenciação e Apoios
- Abrangência do Currículo
- Oportunidades de Aprendizagem
- Equidade e Justiça
- Articulação com as Famílias
- Valorização e Impacto das Aprendizagens na Educação

#### 3. Organização e Gestão Escolar

- Concepção, Planeamento e Desenvolvimento da Actividade
- Gestão dos Recursos Humanos
- Qualidade e Acessibilidade dos Recursos
- Ligação às Famílias

#### 4. Liderança

- Visão e Estratégia
- Motivação e Empenho
- Abertura à Inovação
- Parcerias, Protocolos e Projectos

**5. Capacidade de Auto-regulação e Progresso da Escola**

- Auto-avaliação
- Sustentabilidade do Progresso”

Nas considerações finais do Relatório de Avaliação Externa está plasmado um conjunto de pontos fortes e de fragilidades bem como um alerta de prevenção para um futuro não muito longínquo:

“Para progredir, dado o nível de qualidade em que já se coloca, a escola carece de uma estratégia científica com maior intervenção das estruturas associadas às áreas disciplinares, nomeadamente dos departamentos”.

### **3.5. O Projecto Educativo**

Elaborado em 2009 por um período de 4 anos (2009/2013), o Projecto Educativo da escola Alpha diz na sua Introdução:

“O projecto educativo assume-se como organizador de diversidade, permitindo que os agentes educativos se reconheçam como interventores nas políticas educativas e como construtores de espaços de autonomia. É também um gerador de descentralização, permitindo a delegação de responsabilidades, um impulsionador de atitudes democráticas e comunicativas e um construtor de consensos”.

Da leitura deste documento fundamental da escola, pode inferir-se que se trata de um texto cuja terminologia aponta no sentido da descentralização e da participação dos actores educativos na comunidade em que se inserem.

Dos objectivos gerais do Projecto, tendo em conta a componente pedagógica, podemos considerar como essenciais os seguintes:

- “- Desenvolver uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual;
- Promover um ensino/aprendizagem que formem cidadãos mais habilitados que contribuam para uma sociedade mais desenvolvida;
- Consciencializar para a defesa do património natural e cultural;
- Promover a educação para a saúde;
- Promover a educação para o consumo;
- Promover a educação para o empreendedorismo;

### **CAPÍTULO 3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**

- Despertar a atitude crítica e interventiva em relação aos problemas da comunidade escolar e do meio onde a escola se insere;
- Desenvolver um olhar crítico sobre os problemas que afectam toda a humanidade;
- Consciencializar para um diálogo intercultural;
- Promover o espírito de cidadania europeia;
- Promover a formação ao longo da vida”.

A concretização destes objectivos pressupõe um conjunto de estratégias, nomeadamente:

- “- Valorização dos projectos e clubes, criando as condições para a sua funcionalidade;
- Desenvolvimento de parcerias, intercâmbios e programas de extensão, com instituições/empresas com interesse para a escola;
- Promoção do envolvimento dos alunos nos órgãos de gestão onde estão representados;
- Dinamização da análise/reflexão do regulamento interno pela comunidade discente;
- Consciencialização de que todos podem e devem contribuir para o desenvolvimento cívico dos alunos;
- Valorização dos Serviços Especializados de Apoio Educativo”.

Em última análise, com o Projecto Educativo pretende-se “cumprir as metas” propostas no contrato de autonomia, tornando-se assim clarividente a articulação entre estes dois documentos.

#### **3.6. O Contrato de Autonomia**

No âmbito da aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o “regime de autonomia, administração e gestão das escolas”, decreto entretanto revogado, e da Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, que regulamenta os contratos de autonomia, o Ministério da Educação celebrou, a 10 de Setembro de 2007, contrato de autonomia com a escola Alpha.

Válido por 4 anos, portanto, “até ao termo do ano lectivo de 2010/2011” (art. 6.º, ponto 1), o contrato “pode ser revisto e alterado” a qualquer momento desde que as partes contratantes assim o entendam (art. 6.º, ponto 2).



A monitorização do contrato de autonomia é feita através de uma Comissão de Acompanhamento Local<sup>37</sup> de que a “Escola e o Ministério da Educação constituem uma estrutura permanente” (art. 7.º, ponto 1).

São objectivos gerais do contrato:

- “1. Prestar um serviço público de qualidade;
2. Desenvolver uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual;
3. Promover um ensino/aprendizagem que forme cidadãos mais habilitados que contribuam para uma sociedade mais desenvolvida;
4. Fomentar uma inserção no meio ambiente bem articulada, prestigiada e geradora de uma forte auto-estima em toda a comunidade;
5. Criar um espaço onde exista uma boa relação dentro da comunidade escolar, que privilegie a comunicação entre todos, onde se estabeleçam compromissos de realização, se controlem e avaliem resultados, se deleguem funções e se mantenha uma abertura constante à comunidade, envolvendo e comprometendo todos nas tarefas que eficazmente deve cumprir;
6. Proporcionar um ensino-aprendizagem com recurso a metodologias activas e às novas tecnologias de informação, desenvolvendo o espírito de autonomia e responsabilidade;
7. Desenvolver competências e conhecimentos sólidos, enfatizando a Língua Portuguesa, a Matemática e a Língua Estrangeira – Inglês;
8. Impulsionar a aposta nas Ciências Experimentais”.

São objectivos operacionais do contrato:

- “1. Atingir uma taxa de abandono de 0% no 3.º ciclo;
2. Consolidar uma taxa de sucesso escolar de 98% no 3.º ciclo, com mais de 85% de níveis 3 ou superior a Língua Portuguesa, Matemática e Inglês;
3. Atingir uma taxa de abandono inferior a 2,5% no ensino secundário;
4. Atingir a taxa de transição de 85% para o 10.º e 11.º anos do ensino secundário e a mesma percentagem de alunos admitidos a exame no 12.º ano”.

---

<sup>37</sup> Em 30 de Janeiro de 2009, foi realizada uma reunião onde se procedeu à eleição do Presidente desta Comissão de Acompanhamento.

A título de conclusão, notamos que a escola tem desenvolvido um trabalho concertado no sentido de atingir os objectivos consignados no contrato e até mesmo de os suplantar. É disso exemplo o enunciado nos Relatórios Anuais de Progresso do Contrato de Autonomia<sup>38</sup> elaborados, respectivamente, em Outubro de 2008 e em Novembro de 2009.

### **3.7. O olhar dos professores – análise dos dados dos questionários**

Uma vez recolhidos os dados, a partir da aplicação do questionário à amostra seleccionada e após tratamento estatístico, é possível analisá-los e proceder à sua organização e sistematização em quadros. As fontes vão ser omitidas, visto que todos os dados foram obtidos através do instrumento de colheita de dados.

#### **3.7.1. Caracterização sócio-demográfica**

Da observação do Quadro 5, verifica-se que os professores que constituíram a amostra deste estudo pertencem predominantemente ao género feminino (62,5%).

**Quadro 5 – Distribuição dos professores segundo o género**

<b>Género</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Masculino	21	37,5
Feminino	35	62,5
Total	56	100,0

No que respeita à idade (Quadro 6), a maior parte dos professores em estudo tem idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos (48,2%), seguindo-se 39,3% com idade igual ou superior a 51 anos. Refira-se que nenhum professor tem idade igual ou inferior a 25 anos.

---

<sup>38</sup> De acordo com o art. 8.º da Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro.

Quadro 6 – Distribuição dos professores segundo a idade

Idade	n	%
$\leq 25$ anos	-	0,0
26 - 35 anos	7	12,5
36 - 50 anos	27	48,2
$\geq 51$ anos	22	39,3
Total	56	100,0

Constatamos que a grande maioria da amostra (78,6%) é constituída por professores licenciados, com uma grande diferença relativamente aos bacharéis (10,7%), mestres (8,9%) e doutorados (1,8%) (Quadro 7).

Quadro 7 – Distribuição dos professores segundo as habilitações académicas

Habilitação académica	n	%
Bacharelato	6	10,7
Licenciatura	44	78,6
Mestrado	5	8,9
Doutoramento	1	1,8
Total	56	100,0

### 3.7.2. Caracterização sócio-profissional

A leitura e análise do Quadro 8 referente à distribuição dos professores segundo a situação profissional, permitem concluir que a maioria (66,1%) pertence ao quadro da escola onde lecciona, seguindo-se 12,5% dos docentes que pertencem ao quadro de agrupamento. A percentagem de professores contratados é, igualmente, de 12,5%.

**Quadro 8 – Distribuição dos professores segundo a situação profissional**

<b>Situação profissional</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Quadro de escola	37	66,1
Quadro de agrupamento	7	12,5
Quadro de zona pedagógica destacado	4	7,1
Quadro de zona pedagógica	1	1,8
Contratado	7	12,5
Total	56	100,0

Relativamente ao tempo de exercício profissional na docência (Quadro 9), verifica-se que a média é de 22,38 anos ( $\pm 9,25$ ), a moda é de 29 anos e a mediana de 25 anos. O tempo de serviço na docência, dos professores em estudo, oscila entre um mínimo de 1 ano e um máximo de 36 anos. A maior parte dos professores (48,2%) exerce funções no mínimo, há 26 anos; seguem-se aqueles que têm um tempo de serviço na docência entre os 16 e os 20 anos (14,3%). Os menos representativos (7,1%) são os professores que exercem funções, no máximo, há cinco anos.

Quadro 9 – Distribuição dos professores segundo o tempo de serviço na docência

Tempo de serviço na docência	n	%
$\leq 5$ anos	4	7,1
6 - 10 anos	3	5,4
11 - 15 anos	6	10,7
16 - 20 anos	8	14,3
21 - 25 anos	7	12,5
$\geq 26$ anos	27	48,2
Não Respondeu	1	1,8
Total	56	100,0

$\bar{X} = 22,38$  anos   DP = 9,25 anos   Moda = 29 anos  
Med. = 25 anos   Mín.= 1 ano   Máx.= 36 anos

Quanto ao tempo de serviço na actual escola (Quadro 10), a maior parte dos professores (39,3%) lecciona, no máximo, há 5 anos, seguindo-se 25% dos que leccionam entre os 16 e os 20 anos. De salientar que 25% dos professores lecciona na actual escola há mais de 20 anos. A média do tempo de docência na actual escola foi de 12,96 anos com um desvio-padrão de 10,44. A experiência profissional de docência dos professores na actual escola oscilou entre um mínimo de menos de um ano e um máximo de 34 anos.

Quadro 10 – Distribuição dos professores segundo o tempo de serviço na docência na actual escola

Tempo de serviço na docência na escola	n	%
$\leq 5$ anos	22	39,3
6 - 10 anos	-	0,0
11 - 15 anos	6	10,7
16 - 20 anos	14	25,0
21 - 25 anos	8	14,3
$\geq 26$ anos	6	10,7
Total	56	100,0

$\bar{X} = 12,96$  anos   DP = 10,44 anos   Moda = 1 ano  
Med. = 15 anos   Mín.= 0 anos   Máx.= 34 anos

No que se refere ao Departamento Curricular a que os professores em estudo pertencem (Quadro 11), a maior parte (30,4%) integra-se no Departamento de Línguas ou no de Matemática e Ciências Experimentais. Houve uma percentagem (7,1%) de professores que não respondeu.

Quadro 11 – Distribuição dos professores segundo o Departamento Curricular a que pertencem

Departamento Curricular	n	%
Línguas	17	30,4
Ciências Sociais e Humanas	10	17,8
Matemática e Ciências Experimentais	17	30,4
Expressões	8	14,3
Não Respondeu	4	7,1
Total	56	100,0

A distância média da residência dos professores à escola é de 15 Km (Quadro 12), variando entre um mínimo de 500 metros e um máximo de 213 Km. A maioria dos professores (62,5%) reside, no máximo, a 5 Km da escola. A percentagem de professores da amostra que reside a mais de 20 Km da escola é de 17,8%.

**Quadro 12 – Distribuição dos professores segundo a distância da residência à escola**

<b>Distância da residência à escola</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
≤ 5 Km	35	62,5
6 - 10 Km	3	5,4
11-15 Km	2	3,6
16-20 Km	6	10,7
≥ 21Km	10	17,8
Total	56	100,0

$\bar{X} = 15 \text{ Km}$ $DP = 31,55 \text{ Km}$ $\text{Moda} = 2 \text{ Km}$ $\text{Med.} = 3 \text{ Km}$ $\text{Mín.} = 0,5 \text{ Km}$ $\text{Máx.} = 213 \text{ Km}$
--

O número de horas semanais leccionadas (Quadro 13) oscila entre um mínimo de 4 horas e um máximo de 25 horas, com uma média de 17,27 horas, um desvio padrão de 4,60 horas, uma moda de 22 horas e a mediana de 18 horas. A maior parte (37,5%) dos professores tem entre 16 e 20 horas lectivas semanais. De salientar que 5,4% dos professores em estudo leccionam, no máximo, 10 horas semanais e 28,5% mais de 20 horas.

Quadro 13 – Distribuição dos professores segundo o número de horas lectivas semanais

N.º de horas lectivas semanais	n	%
$\leq 5$ h	2	3,6
6 - 10 h	1	1,8
11-15 h	15	26,8
16-20 h	21	37,5
$\geq 21$ h	16	28,5
Não Respondeu	1	1,8
Total	56	100,0

$\bar{X} = 17,27$  horas DP = 4,60 horas Moda = 22 horas  
Med. = 18 horas Mín.= 4 horas Máx.= 25 horas

Quanto ao número de horas de redução da componente lectiva (redução por antiguidade) (Quadro 14), aquele varia entre um mínimo de 0 horas e um máximo de 8 horas, sendo a média de 3,37 horas ( $\pm 2,98$ ). A moda é de 0 horas e a mediana de 4 horas.

A maior parte dos professores (30,4%) não tem redução da componente lectiva. Dos que têm, os mais representativos são aqueles com redução de 4 horas (23,2%), seguidos dos que têm redução de 8 horas (16,1%). Houve uma percentagem significativa de professores (8,9%) que não respondeu a esta questão.



**Quadro 14 – Distribuição dos professores segundo o número de horas de redução da componente lectiva ao abrigo do artigo 79.º do ECD**

N.º de horas de redução da componente lectiva	n	%
0	17	30,4
2	6	10,7
4	13	23,2
6	6	10,7
8	9	16,1
Não Respondeu	5	8,9
Total	56	100,0

$\bar{X} = 3,37$  horas DP = 2,98 horas Moda = 0 horas  
Med. = 4 horas Mín.= 0 horas Máx.= 8 horas

O número de horas marcadas pela escola na componente de estabelecimento (Quadro 15) oscila entre um mínimo de 0 e um máximo de 25 horas, sendo a média 4,75 horas. A maioria dos professores tem, no máximo, 5 horas marcadas pela escola na componente de estabelecimento.

A percentagem de professores que tem mais de 20 horas marcadas pela escola na componente de estabelecimento é pouco representativa (5,4%).

**Quadro 15 – Distribuição dos professores segundo o número de horas marcadas pela escola na componente de estabelecimento**

N.º de horas marcadas pela escola na componente de estabelecimento	n	%
≤ 5 h	38	67,9
6 - 10 h	5	8,9
11-15 h	4	7,1
16-20 h	1	1,8
≥ 21h	3	5,4
Não Respondeu	5	8,9
Total	56	100,0

$\bar{X} = 4,75$  horas DP = 6,08 horas Moda = 1 hora

Med. = 3 horas Mín.= 0 horas Máx.= 25 horas

### 3.7.3. Autonomia da Escola

Quando questionados se consideram que a escola onde trabalham possui uma identidade cultural própria, a grande maioria (92,9%) dos professores em estudo respondeu afirmativamente (Quadro 16).

**Quadro 16 – Distribuição dos professores segundo se consideram que a escola tem identidade cultural própria**

Escola tem identidade cultural própria	n	%
Sim	52	92,9
Não	4	7,1
Total	56	100,0

Os 52 professores que referiram que a escola onde trabalham possui uma identidade cultural própria, foram questionados acerca de cinco motivos que poderiam justificar essa identidade. A distribuição foi feita segundo a frequência que cada professor considerava que o motivo ocorria (sempre, muitas vezes, algumas vezes, poucas vezes ou nunca).

Assim, analisando o Quadro 17, temos:

- Relativamente ao motivo *Sensibiliza os alunos para a defesa da cultura tradicional da região*, metade considerou que a escola sensibiliza “muitas vezes” os alunos para a defesa da cultura tradicional da região. Uma grande percentagem (30,8%) respondeu que sensibiliza “algumas vezes”. Dos restantes, 11,5% respondeu que sensibiliza “poucas vezes” e 7,7%, que sensibiliza “sempre”.
- Quanto ao segundo motivo questionado *Promove a divulgação de iniciativas culturais realizadas pelos alunos*, a maioria foi consensual em responder que acontece “muitas vezes” (50%) ou “sempre” (34,6%); 1,9% referiu “nunca” ocorrer.
- No que respeita ao terceiro motivo *Dinamiza acções de valorização do património artístico local*, a maior parte dos docentes (44,2%) referiu ocorrer “muitas vezes” e 40,4% “algumas vezes”.
- No tocante ao quarto motivo questionado *Sensibiliza os alunos para a educação ambiental*, as opções “muitas vezes” (50,0%) e “sempre” (28,8%) foram as mais referidas, seguidas da opção “algumas vezes” (15,4%).
- Em relação ao último motivo *Promove a educação para a solidariedade*, a maior parte (42,3%) respondeu que ocorre “muitas vezes” e “algumas vezes” (38,6%); 13,5% respondeu “sempre”.

**Quadro 17 – Distribuição dos professores que consideram que a escola tem identidade própria segundo os motivos dessa identidade**

A escola tem identidade cultural própria porque	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Sensibiliza os alunos para a defesa da cultura tradicional da região	4 (7,7%)	26 (50,0%)	16 (30,8%)	6 (11,5%)	- (0,0%)
Promove a divulgação de iniciativas culturais realizadas pelos alunos	18 (34,6%)	26 (50,0%)	7 (13,5%)	- (0,0%)	1 (1,9%)
Dinamiza acções de valorização do património artístico local	3 (5,8%)	23 (44,2%)	21 (40,4%)	4 (7,7%)	1 (1,9%)
Sensibiliza os alunos para a educação ambiental	15 (28,8%)	26 (50,0%)	8 (15,4%)	3 (5,8%)	- (0,0%)
Promove a educação para a solidariedade	7 (13,5%)	22 (42,3%)	20 (38,6%)	3 (5,8%)	- (0,0%)

Os professores em estudo quando questionados se a escola dispõe de mecanismos próprios que permitam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, responderam afirmativamente e com percentagens muito significativas em relação a todos os mecanismos apresentados no Quadro 18, sendo que, *Definir metas de sucesso dos alunos no 3.º Ciclo*, *Monitorizar alunos com necessidades educativas* e *Monitorizar planos de recuperação* foram os respondidos afirmativamente pela grande maioria dos professores (94,6%). A que teve menos respostas afirmativas (76,8%) foi a questão *Monitorizou planos de desenvolvimento* com 21,4% dos professores unânimes em considerarem que não acontece. Também nas questões *Definiu requisitos mínimos de progressão dos alunos* e *Desenvolveu métodos específicos de avaliação dos alunos* houve uma percentagem considerável de professores a responderem que não acontece (17,9% e 16,1%, respectivamente).

**Quadro 18 – Distribuição dos professores segundo se consideram que a escola dispõe de mecanismos próprios que permitam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem**

A escola dispõe de mecanismos próprios que permitam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem	Sim		Não		Não Respondeu	
	n	%	n	%	n	%
Definiu metas de sucesso dos alunos no 3.º Ciclo	53	94,6	2	3,6	1	1,8
Definiu metas de sucesso dos alunos no Ensino Secundário	50	89,3	5	8,9	1	1,8
Definiu requisitos mínimos de progressão dos alunos	45	80,4	10	17,9	1	1,8
Aferiu critérios de avaliação dos alunos	52	92,9	3	5,4	1	1,8
Desenvolveu métodos específicos de avaliação dos alunos	46	82,1	9	16,1	1	1,8
Monitorizou alunos com necessidades educativas	53	94,6	2	3,6	1	1,8
Monitorizou planos de recuperação	53	94,6	2	3,6	1	1,8
Monitorizou planos de acompanhamento	50	89,3	5	8,9	1	1,8
Monitorizou planos de desenvolvimento	43	76,8	12	21,4	1	1,8

Quando solicitada aos professores em estudo a sua opinião sobre se a escola tem estabelecido relações institucionais/protocolos com entidades locais/regionais (Quadro 19), 87,5% dos professores acredita que a escola estabeleceu relações institucionais/protocolos com a *Autarquia* e 62,5% dos professores considera que a escola estabeleceu relações institucionais/protocolos com *Associações culturais e recreativas*. Por outro lado, 26,8% dos professores acredita que a escola estabeleceu relações institucionais/protocolos com o(s) *Centro(s) de Emprego* e 33,9% dos professores considera que a escola estabeleceu relações institucionais/protocolos com a(s) *Universidade(s)*. No mínimo, metade dos professores acredita que a escola tem estabelecido relações institucionais/protocolos com as restantes entidades locais/regionais apresentadas no Quadro 19.

**Quadro 19 – Distribuição dos professores segundo se consideram que a escola tem estabelecido relações institucionais/protocolos com entidades locais/regionais**

A escola tem estabelecido relações institucionais/protocolos com entidades locais/regionais	Sim		Não		Não Respondeu	
	n	%	n	%	n	%
Autarquia(s)	49	87,5	3	5,4	4	7,1
Centro(s) de Emprego	15	26,8	36	64,3	5	8,9
Centro(s) de Formação	32	57,1	19	33,9	5	8,9
Associações culturais e recreativas	35	62,5	16	28,6	5	8,9
Associações desportivas	32	57,1	19	33,9	5	8,9
Centros de Saúde e Unidades Hospitalares	32	57,1	19	33,9	5	8,9
Forças de Segurança	29	51,8	22	39,3	5	8,9
Empresas do concelho	28	50,0	23	41,1	5	8,9
Universidade(s)	19	33,9	32	57,1	5	8,9

No que concerne à percepção que os professores têm da forma como o Projecto Educativo expressa a realidade da escola (Quadro 20), a grande maioria (82,1%) considera que este *Faz um diagnóstico correcto do meio envolvente*, *Define objectivos compatíveis com as condições materiais da escola* e *Define objectivos adequados ao perfil dos seus recursos humanos*. Para 78,6%, *Traça objectivos pedagógicos adequados ao perfil dos seus alunos* e 67,9% considera que *Aponta metas para a formação dos docentes*. A mesma

percentagem de professores considera que o Projecto Educativo *Traça metas realistas concretizáveis em condições normais*.

**Quadro 20 – Distribuição dos professores segundo se consideram que o Projecto Educativo expressa de forma adequada a realidade da escola**

O Projecto Educativo expressa de forma adequada a realidade da escola	Sim		Não		Não Respondeu	
	n	%	n	%	n	%
Faz um diagnóstico correcto do meio envolvente	46	82,1	7	12,5	3	5,4
Traça objectivos pedagógicos adequados ao perfil dos seus alunos	44	78,6	9	16,1	3	5,4
Define objectivos compatíveis com as condições materiais da escola	46	82,1	7	12,5	3	5,4
Define objectivos adequados ao perfil dos seus recursos humanos	46	82,1	7	12,5	3	5,4
Aponta metas para a formação dos docentes	38	67,9	15	26,8	3	5,4
Traça metas realistas concretizáveis em condições normais	38	67,9	15	26,8	3	5,4

### 3.7.4. Contrato de Autonomia da Escola

Quanto à apreciação dos professores sobre a implementação do contrato de autonomia na escola (Quadro 21), a maioria concorda que *Oferece actividades de reforço das aprendizagens a alunos em risco de insucesso escolar* (75%), *Privilegia o trabalho colaborativo dos professores* (69,6%) e igual percentagem considera que *Flexibiliza os horários de modo a que a percentagem de aulas dadas seja superior a 95%*; *Avalia as actividades desenvolvidas no âmbito dos projectos implementados pela escola* (67,9%), *Continua a assegurar os Serviços Especializados de Apoio Educativo, nomeadamente, no que respeita à Assistente Social e à Psicóloga* (66,1%), *Consegue mais rapidamente um projecto de requalificação* (64,3%) e *Reforça a liderança do Director* (58,9%).

Por outro lado, a maioria dos professores discorda que a implementação do contrato de autonomia na escola permitiu *Reduzir o número de alunos por turma* e *Estabelecer parcerias com outras escolas tendo em vista a gestão conjunta de pessoal não docente* (73,2%), *Estabelecer parcerias com outras escolas tendo em vista a gestão conjunta de*

*peçoal docente (71,4%), Gerir o crédito horário global podendo convertê-lo em equivalente financeiro (58,9%) e Arrendar as instalações à comunidade tendo em vista o desenvolvimento de actividades diversas, arrecadando a respectiva receita (58,9%). De salientar que relativamente ao item Conseguir mais rapidamente um projecto de requalificação, a taxa de não-resposta se situa em 14,3%.*

**Quadro 21 – Distribuição dos professores segundo a sua percepção da implementação do contrato de autonomia**

Percepção da implementação do contrato de autonomia	Concordo		Discordo		Não Respondeu	
	n	%	n	%	n	%
Promover a formação/actualização do corpo docente em contextos formais	26	46,4	24	42,9	6	10,7
Promover a formação/actualização do corpo docente em contextos informais (inter-pares)	24	42,9	26	46,4	6	10,7
Privilegiar o trabalho colaborativo dos professores	39	69,6	11	19,6	6	10,7
Avaliar as actividades desenvolvidas no âmbito dos projectos implementados pela escola	38	67,9	12	21,4	6	10,7
Flexibilizar os horários de modo a que a percentagem de aulas dadas seja superior a 95%	39	69,6	10	17,9	7	12,5
Estabelecer parcerias com outras escolas tendo em vista a gestão conjunta de pessoal docente	9	16,1	40	71,4	7	12,5
Estabelecer parcerias com outras escolas tendo em vista a gestão conjunta de pessoal não docente	8	14,3	41	73,2	7	12,5
Gerir o crédito horário global podendo convertê-lo em equivalente financeiro	16	28,6	33	58,9	7	12,5
Continuar a assegurar os Serviços Especializados de Apoio Educativo, nomeadamente, no que respeita à Assistente Social e à Psicóloga	37	66,1	12	21,4	7	12,5
Reduzir o número de alunos por turma	8	14,3	41	73,2	7	12,5
Oferecer actividades de reforço das aprendizagens a alunos em risco de insucesso escolar	42	75,0	7	12,5	7	12,5
Conseguir mais rapidamente um projecto de requalificação	36	64,3	12	21,4	8	14,3
Reforçar a liderança do Director	33	58,9	17	30,4	6	10,7
Ceder as instalações à comunidade para a realização de actividades cívicas, culturais ou desportivas	26	46,4	24	42,9	6	10,7
Arrendar as instalações à comunidade tendo em vista o desenvolvimento de actividades diversas, arrecadando a respectiva receita	17	30,4	33	58,9	6	10,7

### 3.7.5. Exercício da autonomia na Escola e efeitos da celebração do Contrato de Autonomia

Os professores quando questionados se consideram que a administração educativa (DREC, Ministério da Educação) tem permitido à escola o exercício pleno da autonomia decretada (Quadro 22), a maioria (57,2%) respondeu afirmativamente. De salientar que 21,4% não respondeu e igual percentagem respondeu que não.

**Quadro 22 – Distribuição dos professores segundo se consideram que a administração educativa tem permitido à escola o exercício pleno da autonomia decretada**

<b>Exercício pleno da autonomia decretada</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sim	32	57,2
Não	12	21,4
Não Respondeu	12	21,4
Total	56	100,0

Os 12 professores que consideram que a administração educativa não tem permitido à escola o exercício pleno da autonomia decretada, quando solicitados para o justificarem, apenas oito o fizeram. Os motivos apontados foram:

- Não permitir horas extraordinárias e não permitir continuidade pedagógica;
- “alguém sabe o que significa autonomia escolar”;
- As actividades e forma de agir não têm a ver com autonomia;
- A legislação não permite que muitas decisões sejam da competência escola/direcção;
- Rede escolar reduzida no próximo ano;
- Deveria haver uma verdadeira autonomia na gestão de recursos (humanos e financeiros);



- Gestão de horas para apoios e o número de alunos devia ser de acordo com as realidades locais e as necessidades evidenciadas;
- A autonomia é uma ficção. Exemplo: não tem autonomia para reduzir o número de alunos por turma (2.º e 3.º ciclos - 27/28 alunos por turma).

Quando solicitado aos professores se consideram que a celebração do contrato de autonomia dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autónoma (Pedagógica, Administrativa, Financeira...), a análise do Quadro 23 permite constatar que a maioria (51,8%) não respondeu. Contudo, 28,5% dos professores concorda que a celebração do contrato de autonomia dotou a escola de maior capacidade de decisão autónoma. Destes, apenas 21,4% justificaram em que medida (Quadro 24):

- “componente pedagógica” (7,1%);
- “componente pedagógica, administrativa e financeira” (7,1%);
- “gestão administrativa” (1,8%);
- “escola promove actividades importantes para a região e com bastante mérito” (1,8%);
- “campo administrativo e financeiro, em termos pedagógicos a diferença não é muita” (1,8%);
- “gestão pedagógica de horários e reforço das aprendizagens” (1,8%).

De referir que dos 8,9% dos professores que não concordam que o contrato de autonomia tenha dotado a escola de maior capacidade de decisão autónoma, apenas 3,6% referiram o motivo (Quadro 25):

- “Os exames são iguais para todos, daí que a autonomia pedagógica seja difícil” (1,8%);
- “A rigidez de procedimentos impostos da legislação educativa limita a inovação pedagógica, o corpo docente na sua maioria estável, encontra-se acomodado a determinados hábitos que reduzem a flexibilidade a nível financeiro/administrativo, em que a Direcção por constrições financeiras não permite a existência de Projectos a não ser que sejam locais, limitando muito a acção dos alunos e professores em trocas de experiências para além dos portões da escola” (1,8%).

**Quadro 23 – Distribuição dos professores segundo se a celebração do contrato de autonomia dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autónómica**

<b>Celebração do contrato de autonomia dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autónómica</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sim	16	28,5
Não	5	8,9
Não Sei	3	5,4
Possivelmente	2	3,6
Alguma, mas insuficiente	1	1,8
Não Respondeu	29	51,8
Total	56	100,0

**Quadro 24 – Distribuição dos professores que concordam que a celebração do contrato de autonomia dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autónómica, segundo o motivo da concordância**

<b>Celebração do contrato de autonomia dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autónómica</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Componente pedagógica	4	7,1
Componente pedagógica, administrativa e financeira	4	7,1
Gestão administrativa	1	1,8
Escola promove actividades importantes para a região e com bastante mérito	1	1,8
Campo administrativo e financeiro, em termos pedagógicos a diferença não é muita	1	1,8
Gestão pedagógica de horários e reforço das aprendizagens	1	1,8
Não respondeu	4	7,1
Total	16	28,5

**Quadro 25 – Distribuição dos professores que não concordam que a celebração do contrato de autonomia dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autónoma, segundo o motivo da concordância**

<b>Celebração do contrato de autonomia não dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autónoma</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Os exames são iguais para todos, daí que a autonomia pedagógica seja difícil	1	1,8
A rigidez de procedimentos impostos da legislação educativa limita a inovação pedagógica...	1	1,8
Não respondeu	3	5,3
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>8,9</b>

### **3.8. A sensibilidade de outros actores educativos – análise das entrevistas**

Os entrevistados mencionam possuir formação académica em Filosofia (E.1) e em Geografia (E.2), respectivamente.

Relativamente à formação profissional, ambos os entrevistados referem estar ligados à área da educação/ensino. O segundo entrevistado refere mesmo ter sido “professor efectivo do ensino secundário” (E.2).

Por outro lado, quando questionados sobre o tempo de serviço, um dos entrevistados diz possuir 26 anos (E.1), enquanto o outro menciona ter-se aposentado com 36 anos e meio de serviço (E.2).

No que concerne aos cargos desempenhados, o Director da Escola Secundária declara exercer o actual cargo desde Março de 2010. Anteriormente, no ano lectivo de 1989/1990 esteve no Conselho Directivo de uma Escola Secundária; nos anos de 1997 a 1999 foi vogal do Conselho Directivo da mesma escola e de 1999 a 2009 foi Vice-presidente da escola em estudo (E.1). Referiu ainda possuir experiência de gestão.

Por sua vez, o Presidente do Conselho Geral está a exercer o presente cargo desde o final de Maio de 2009. Todavia, exerceu também outros cargos: o de Presidente do Conselho Directivo da escola-alvo da nossa investigação e, posteriormente, o de Director do Centro de Formação (E.2).

#### **1 - Categoria:** Características individuais da Escola

**Sub-categorias:** Cultura de escola; Corpo docente e Corpo discente

##### **Cultura de escola**

O Director da Escola Secundária considera que o que distingue a escola em estudo das outras é a cultura de escola, ou seja, é o facto de se ter a consciência de que é prestado um serviço público de qualidade para todos.

“[...] digamos assim, aquilo a que eu chamo, efectivamente, uma cultura... de escola. E é esta cultura de escola que, do meu ponto de vista, é efectivamente, a sua mais-valia e, por isso mesmo, a consciência do que se pretende, que é prestar um serviço público de qualidade... para todos, independentemente... das suas origens, independentemente da sua faixa etária e, independentemente também... enfim, das condições económicas... que as pessoas têm... Portanto, esta é uma escola para todos.” (Recorte 1 – R6E1)

##### **Corpo docente/ Corpo discente**

Por sua vez, o Presidente do Conselho Geral atribui como característica de distinção da escola em estudo, face a outras, a qualidade e estabilidade do corpo docente existente, bem como o facto do grupo dos discentes terem como finalidade o prosseguimento dos estudos.

“[...] eu penso que o que a distingue essencialmente é: tem corpo [...] um corpo docente muito estável e de alta qualidade. Isso permitia desenvolver alguns trabalhos de médio e de longo prazo. Depois, essa qualidade também permitiu que a escola estivesse nos rankings muito elevados de classificação [...]” (Recorte 1 – R6E2)

“No que diz respeito ao corpo discente, aos alunos, eram... os alunos que a escola acolhe [...] Mas a escola acolhia alunos essencialmente que visavam o prosseguimento de estudos [...]” (Recorte 2 – R6E2)

## **2 - Categoria: Comando da Escola**

### **Sub-categorias: Liderança**

#### **Liderança**

Ambos os entrevistados consideram a questão da liderança importante. Mencionam que o comando da escola deve estar associado a um líder mas reconhecem a importância das lideranças intermédias para que haja partilha no que concerne às decisões.

“Claro... a questão da liderança na escola, é uma questão fundamental. [...] tem que haver um líder, mas tem que haver lideranças intermédias e, essas lideranças intermédias têm que estar identificadas, exactamente, com o líder para poderem ramificar, digamos assim, essa mesma liderança.” (Recorte 2 – R7E1)

“Penso que sempre foi... as duas coisas. Sempre teve líderes fortes... mas que partilhavam as decisões... as decisões eram partilhadas pelos órgãos próprios. [...] Mas houve sempre uma partilha dessas decisões [...] embora os líderes tivessem um papel importante.” (Recorte 3 – R7E2)

## **3 - Categoria: Documentos Institucionais da Escola**

### **Sub-categorias: Intervenientes na elaboração e Participação na elaboração**

#### **Intervenientes na elaboração**

A elaboração dos documentos institucionais da escola contou com uma representação de toda a comunidade escolar. Todavia, constituiu-se uma comissão inicial que esteve na base da estrutura dos documentos.

“[...] todos os elementos da comunidade escolar, em forma logicamente de representação e da comunidade educativa, estiveram... representados quer ao nível da elaboração do Projecto Educativo, do Regulamento Interno, Projecto Curricular e também do Contrato de... Autonomia [...] Portanto, sempre, sempre, sempre estiveram envolvidos todos os parceiros.” (Recorte 3 – R8E1)

“[...] eu não participei em nenhum destes documentos. Mas a ideia que tenho é que houve uma comissão inicial que... elaborou a estrutura base dos documentos, e que... depois esses documentos foram discutidos pelas várias estruturas da escola – pelo Conselho Pedagógico [...] pelos vários Departamentos [...]” (Recorte 4 – R8E2)

#### **Participação na elaboração**

Segundo os testemunhos dos entrevistados, os documentos institucionais da escola foram elaborados por uma comissão estrutural, onde os docentes, por inerência das suas funções, tiveram uma participação mais activa. No entanto, todas as estruturas da escola deram a sua contribuição.

“[...] não há dúvida nenhuma que aqueles que mais participam, porque também a função ou o local onde eles exercem as suas funções é, exactamente, aqui na escola [...] são, logicamente os docentes [...] o nível de... participação tem sido perfeitamente o adequado à... digamos assim, aos vários grupos que... têm participado e que são... todos.” (Recorte 4 – R9E1)

“[...] nem toda a gente participou na fase inicial. Quer dizer, houve um grupo que... elaborou e depois o assunto foi discutido pelos vários Departamentos... nos vários órgãos de gestão da escola.” (Recorte 5 – R9E2)

#### **4 - Categoria: Projecto Educativo**

**Sub-categorias:** “Escola pretendida”; Instrumento de validação e reforço e Contrato de Autonomia (Concretização dos objectivos e Recursos)

##### **“Escola pretendida”**

Ambos os entrevistados partilham a mesma opinião face à designação de “escola pretendida”. Mencionam que o desejado é o sucesso escolar de todos os alunos, numa perspectiva de que venham a obter resultados positivos na sua formação.

“[...] a escola que efectivamente nós pretendemos é uma escola de sucesso, mas que seja de sucesso, como eu disse, para todos. Aquilo que nos preocupa [...] é, essencialmente,... o resultado que o aluno venha a obter em termos da sua formação [...] Trabalha-se para o sucesso não entendendo, logicamente, aqui o sucesso como forma, digamos assim, bons resultados à custa daquela filtragem que se faz de anulação, de abandono, etc. Não, ao contrário, o sucesso é de todos, cá dentro.” (Recorte 5 – R10E1)

“[...] tenho a ideia de que aquilo que se pretendia naquela altura e que foi sempre uma tónica que se punha aqui, era que a escola fosse um... que os alunos tivessem sucesso na escola.” (Recorte 6 – R10E2)

#### **Instrumento de validação e reforço**

O Director da Escola Secundária considera o Projecto Educativo como um instrumento basilar, dado que sem ele, qualquer que fosse o tipo de autonomia não faria sentido algum.

O Projecto Educativo, na opinião do Presidente do Conselho Geral, também é considerado como um instrumento base mas alega que este documento possui muitas limitações, ou até mesmo penalizações. Isto porque, as escolas que efectivamente têm autonomia são as únicas que não têm todos professores colocados na fase inicial de arranque de ano lectivo.

“Devo dizer, o Projecto Educativo é a verdadeira pedra de toque de toda a actividade da escola pelo que o processo autonómico a ele está referido de forma indissociável. Uma autonomia sem Projecto Educativo seria, estéril, sem orientação e sem sentido.” (Recorte 6 – R11E1)

“É um documento base mas... é um documento com muitas limitações... e eu, inclusivamente, penso que há pontos nesse documento que até são penalizadores para a escola [...] por exemplo, todas as escolas nesta altura já têm os professores todos, menos a nossa... menos as que têm autonomia [...] O contrato tem que ser revisto.” (Recorte 7 – R11E2)

### **Contrato de Autonomia**

#### **→ Concretização dos objectivos**

Os entrevistados referem que a autonomia concedida à escola facilitou a concretização dos objectivos contemplados no Projecto Educativo, embora as suas práticas já apontassem nesse sentido.

“Não temos dúvida absolutamente nenhuma que em termos de elaboração do contrato de autonomia... porque foi efectivamente algo de novo... e que... também... nos diferenciou [...] Foi exactamente a consciência plena dos nossos objectivos. Já existia, estava em termos de Projecto Educativo, mas agora há ali um documento que, realmente, a maioria das escolas não tem e que nós temos e que é lido por todos e em que todos participaram, portanto estão exactamente os nossos objectivos, o que é que nós pretendemos, o que é que damos e o que é que efectivamente nos é dado no sentido de atingirmos esses objectivos e, se possível, ultrapassá-los, que é aquilo que tem... efectivamente... acontecido.” (Recorte 7 – R12E1)

“[...] As que têm contrato de autonomia... primeiro, porque se candidataram a isso. E depois as que foram escolhidas... também não foram umas escolas quaisquer; ou porque estavam bem posicionadas... em termos de avaliação interna, portanto, não podia ser qualquer escola. E portanto, logo à partida, o contrato de autonomia veio facilitar... teoricamente facilitaria mas as práticas já estavam a ser seguidas, um pouco.” (Recorte 8 – R12E2)

#### **→ Recursos (Materiais e Financeiros)**

O contrato de autonomia proporcionou à escola uma melhoria dos recursos materiais pois propiciou a requalificação de alguns espaços. A nível económico, não houve qualquer alteração. O seu objectivo principal é tentar fazer uma gestão equilibrada de forma a ter sempre como prioridade o aspecto pedagógico.

“Olhe, materiais não tenho dúvida que proporcionou [...] deste contrato de autonomia que é assinado em Setembro de 2007... e em que o Ministério da Educação se compromete a requalificar o pavilhão gimnodesportivo, os laboratórios e estes pavilhões de madeira que nós temos aqui ao lado [...] Em termos... financeiros [...] não vimos o nosso... o nosso, como é que se diz?,... o nosso orçamento aumentado... por causa disso. Aquilo que nós procuramos fazer é... uma gestão... com o melhor dos bom-sensos e tendo sempre como primado o aspecto... pedagógico.” (Recorte 8 – R13E1)



“Neste caso, foi. Porque só o facto de a escola ter o contrato de autonomia é que permitiu este tipo de... obras [...] E a existência do contrato de autonomia e a necessidade de uma intervenção profunda no pavilhão, facilitou toda a intervenção na escola... mas o contrato de autonomia foi facilitador, embora penso que não tenha sido determinante.” (Recorte 9 – R13E2)

## **5 - Categoria: Escola com Autonomia**

### **Sub-categorias: Definição**

#### **Definição**

O Director da Escola Secundária refere que uma escola com autonomia é aquela que a possui não por causa de um decreto, mas pelas suas actuações, pelos seus projectos, pelos objectivos que pretende atingir e pela consciência que tem relativamente aos serviços de qualidade que presta.

Já o Presidente do Conselho Geral considera que, no nosso país, é difícil as escolas possuírem autonomia devido ao Ministério centralizador que temos e aos normativos que é necessário cumprir.

“[...] uma escola com autonomia é aquela que já a tem não por aquilo que lhe foi concedido em termos de decreto, ou em termos de contrato, mas exactamente em termos... de, digamos assim, dos seus procedimentos. Quer isto dizer: era uma escola que efectivamente... já desenvolvia projectos... já tinha presente a necessidade de ser diferente em termos da... própria educação [...] uma escola com... autonomia é também aquela que está muito bem consciente... de quais são as suas metas, de quais são os seus... objectivos [...] uma escola com autonomia é aquela escola cujos... intervenientes, cuja comunidade escolar está perfeitamente consciente da responsabilidade que tem, em termos de prestar... um serviço público de qualidade.” (Recorte 9 – R14E1)

“[...] em Portugal (risos), é muito difícil as escolas terem autonomia num Ministério altamente centralizador. Quer dizer, teoricamente, há alguma autonomia, mas depois essa autonomia... esbarra... nos normativos. Tem autonomia, desde que nos normativos... cumpram [...]” (Recorte 10 – R14E2)

## **6 - Categoria: Contrato de Autonomia**

**Sub-categorias:** Motivos da sua Celebração; Participantes; Fase de Elaboração; Autonomias (pedagógicas, administrativas e financeiras); Avaliação do processo ensino-aprendizagem; Estratégias de combate ao insucesso e abandono escolares; Documento Formal; Relação escola/poder local; Modernização dos serviços e formação dos funcionários não docentes e Formação dos professores; Participação Activa; Infra-Estruturas; Projecto de requalificação da escola; Avaliação; Revisão ou alteração; Renovação; Definição de políticas educativas descentralizadoras; Participação democrática

### **Motivos da sua Celebração**

O contrato de autonomia surge mediante um convite feito a todas as escolas para participarem num projecto-piloto. A escola em estudo candidatou-se e foi escolhida, dado que tinha já uma prática de auto-avaliação visando melhorar os seus procedimentos. Além disso, em 2006, a escola tinha sido sujeita a uma avaliação externa.

“[...] isto surge quando tomamos conhecimento, quando recebemos um convite... que todas as escolas receberam, exactamente, para participar neste projecto-piloto [...] E, quando surgiu... exactamente este desafio, nós candidatámo-nos juntamente com mais cento e qualquer coisa... escolas. E fomos escolhidos, porquê? Porque já tínhamos o hábito da auto-avaliação desde 99. Fazemos uma auto-avaliação [...] E entendemos que esta seria uma iniciativa que nos permitiria melhorar e como tal, como tínhamos estado já abertos à tal avaliação externa das escolas em 2006 [...]” (Recorte 10 – R15E1)

“Eu tive conhecimento que havia um contrato de autonomia já tardiamente [...] tenho ideia que houve um concurso... mas porque é que a escola concorreu a esse concurso, não... sou capaz de dizer.” (Recorte 11 – R15E2)

### **Participantes**

Os entrevistados referem que, para além do Ministério da Educação, mais nenhuma instituição participou nesse processo:

“[...] com o Ministério da Educação.” (Recorte 11 – R16E1)

“Que eu saiba, não.” (Recorte 12 – R16E2)

### **Fase de Elaboração**

A fase de elaboração do contrato de autonomia demorou cerca de um ano lectivo.

“Olhe, que eu me lembre... sensivelmente um ano [...] Mas há aqui todo um processo... nós tínhamos uma concepção de contrato de autonomia... para o projecto propusemos determinadas metas mas se calhar elas também não estavam muito bem formuladas... ou seja, houve aqui um processo de progressiva aprendizagem... até à fase final, que foi a da assinatura do contrato, em Setembro de 2007.” (Recorte 12 – R17E1)

“Tenho a ideia que não terá sido muito tempo. Um ano, talvez... um ano lectivo... se foi um ano lectivo.” (Recorte 13 – R17E2)

### **Autonomias (pedagógica, administrativa e financeira)**

Ambos os entrevistados consideram que a escola em estudo possui alguma autonomia. A escola é autónoma na escolha dos docentes aquando do concurso de professores. Estabeleceu também algumas parcerias, nomeadamente com uma universidade, que coloca estagiários na escola, podendo os docentes frequentar mestrados e doutoramentos nessa mesma universidade, em determinadas condições. Existe também uma parceria com uma universidade que lecciona no espaço da escola um curso de especialização em Ensino Especial, bem como com o Centro de Formação que funciona nas instalações da escola. No que respeita às autonomias pedagógicas, o contrato de autonomia prevê que a escola possa constituir turmas mais pequenas, relativamente ao previsto em termos legais. No tocante ao aspecto financeiro, o referido contrato não conferiu mais-valias.

“Em termos do pessoal docente e não docente,... nós temos uma parceria com... pessoal docente... com a Universidade de... **C** [Cidade], em que temos aqui estágios a funcionar

nomeadamente Inglês... e Alemão... E em que está estabelecido... assinado um protocolo em que há a possibilidade de os professores da escola que pretendam frequentar mestrado, doutoramento na universidade... o possam fazer nas condições ligeiramente diferentes... daquelas [em] que [o] podem fazer... as outras pessoas, os outros professores [...] Agora temos aí uma instituição universitária [...] que vou agora assinar com eles um protocolo... de **D** [Instituição]... também para a leccionação aqui de um curso de especialização em Ensino Especial [...] Temos também a parceria com... o Centro de Formação... **E** [Centro de Formação de Associação de Escolas]... que funciona aqui na escola e está aqui... sediado. Relativamente à parte financeira, já lhe disse que não há nada de especial. Não nos trouxe nada. Mas, agora a questão da parte pedagógica, há aqui uma coisa que eu penso que... é importante: é que o nosso contrato de autonomia prevê... a possibilidade de nós constituirmos turmas com um número... de alunos relativamente um pouquinho inferior ao máximo legal [...]” (Recorte 13 – R18E1)

“Quer dizer, tem dentro daquelas condições... tem uma autonomia... relativa. Tem autonomia para algumas coisas, por exemplo, para a escolha dos professores, para o concurso de professores... porque há critérios próprios. Não é apenas o critério da classificação de serviço e do tempo de serviço... não são apenas esses critérios, mas penso que tem entrevistas, e... não vão receber qualquer professor. Tem alguma autonomia nessa área, embora, com aqueles limites. É uma autonomia relativa.” (Recorte 14 – R18E2)

#### **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**

A escola, mesmo sem ter celebrado o contrato de autonomia, já fazia avaliação do processo de ensino-aprendizagem, se bem que o contrato tenha reforçado a consciência de todos em termos de responsabilidade.

“Sim, já o fazia... nesse aspecto... o contrato de autonomia não trouxe nada de novo. Já o fazíamos. Quer dizer,... reforçou-nos... fez-nos ter mais consciência... se calhar... intensificou a nossa responsabilidade, mas o facto é que nós já fazíamos... já éramos autónomos antes de assinar o contrato.” (Recorte 14 – R19E1)

“Não conheço, neste momento, todos os meandros do processo, mas julgo que poderia fazer essa avaliação mesmo sem a existência de um contrato de autonomia.” (Recorte 15 – R19E2)

### **Estratégias de combate ao insucesso e abandono escolares**

Segundo o Director da Escola Secundária, o contrato de autonomia é uma “pedra” fundamental na tomada de consciência dos objectivos a alcançar. O Presidente do Conselho Geral considera que o contrato de autonomia não potenciou na escola uma cultura de responsabilização no desenvolvimento de estratégias de combate ao insucesso e ao abandono escolares, uma vez que antes da assinatura do contrato, o abandono escolar já era baixo e o sucesso escolar era bom. O contrato contribuiu para que a classe docente se consciencializasse ainda mais relativamente aos objectivos a cumprir.

“Esta consciência do que se pretende e do objectivo e de que todos nós temos... um papel fundamental a desempenhar em todo este processo, esta consciência... este assumir dessa consciência... logicamente que... nos vai levar a... a que... o contrato de autonomia se ponha como pedra fundamental.” (Recorte 15 – R20E1)

“Sabe que não me parece que seja, porque o abandono escolar já era relativamente baixo e o sucesso era bom. E, portanto, não me parece que o contrato tenha vindo melhorar. Veio consciencializar os professores que existem determinadas metas, mas já trabalhavam para elas.” (Recorte 16 – R20E2)

### **Documento Formal**

O contrato de autonomia é um documento formal que, em consciência, todos têm de cumprir. Porém, é considerado como um acréscimo de responsabilidade, um desafio de melhoria contínua que todos têm bem presente.

“[...] a nossa preocupação não é apenas atingir as metas... para já é exceder... as metas. Depois, a nossa preocupação é sermos, efectivamente, autónomos... autónomos no bom sentido [...] pensar sempre em modificar, em alterar, em transformar no sentido de podermos fazer melhor. Ou seja, em melhorar. Portanto, eu penso que o facto... de um contrato poder ser apenas o tal aspecto formal, a tal folha de papel que foi assinada, ou não, que tem a ver, exactamente, com a intenção com que se fez o contrato. E a intenção com que fizemos o contrato foi, como disse há pouco, mais um desafio no sentido de uma melhoria contínua.” (Recorte 16 – R21E1)

“Quer dizer, no nosso caso, não acrescentou grande coisa... o que acrescentou foi a consciencialização de que “Ah! Temos um contrato a cumprir”, que há um acréscimo de responsabilidade.” (Recorte 17 – R21E2)

#### **Relação escola/poder local**

A contratualização não influenciou a relação da escola com o poder local, visto sempre terem existido relações privilegiadas, apenas a reforçou.

“Nós... relativamente ao poder local sempre tivemos uma relação privilegiada [...] Portanto,... posso-lhe dizer que o contrato de autonomia, só por si, reforçou um pouco essa relação mas não,... digamos assim, não deixámos... não passámos a ter uma má relação por uma boa relação. Ou seja, não passámos a ser reconhecidos porque temos um contrato de autonomia. Não, já era reconhecido, efectivamente, o nosso trabalho, os nossos pedidos, as nossas solicitações [...] e também a escola sempre esteve aberta a uma colaboração extremamente estreita e muito próxima com a Câmara Municipal... sempre. Portanto, o contrato de autonomia foi apenas, digamos assim, mais um dado que surgiu, que veio reforçar a boa relação... que já existia com o poder local e que continua, efectivamente, a existir.” (Recorte 17 – R23E1)

“Sabe que... os vereadores da educação foram sempre professores aqui na **H** [Cidade] [...] Portanto... houve sempre boas relações.” (Recorte 18 – R23E2)

#### **Modernização dos serviços e formação dos funcionários não docentes**

O Director da Escola Secundária refere que, com o contrato de autonomia, não houve qualquer tipo de formação específica para os funcionários. Em termos de modernização, foi feita a requalificação da escola.

“Olhe, muito sinceramente, desde a altura do contrato de autonomia, que eu me lembre, não tivemos nenhuma formação específica relativamente... aos funcionários... nada! Em termos de projecto de modernização [...] Temos a requalificação da escola. Fazemos parte da... EPIS que são uns empresários do grupo para a inclusão social [...] a esse nível... o

contrato de autonomia... ainda não nos permitiu desenvolver mais nenhum projecto.”  
(Recorte 18 – R24E1)

“Especificamente com o contrato de autonomia, não.” (Recorte 19 – R24E2)

#### **Formação dos professores**

Na escola, existe a preocupação de que toda a comunidade escolar, sobretudo os docentes, recebam formação mediante as suas necessidades, de forma a corresponder aos objectivos definidos. Assim sendo, anualmente, os docentes enunciam as suas necessidades formativas. No entanto, é o Ministério da Educação que define qual a formação a ministrar.

“[...] a preocupação... da escola é exactamente que... toda a comunidade, nomeadamente [...] a classe docente seja uma classe que está habilitada, que está formada... e que tem consciência de quais são as suas necessidades também em termos de formação... no que respeita aos objectivos pretendidos. Anualmente... os professores pronunciam-se relativamente às suas necessidades de... formação. Necessidades estas que são transmitidas ao Centro de Formação **E** [Centro de Formação de Associação de Escolas] com quem nós temos... uma excelente relação... e a máxima proximidade, já que ele funciona... aqui na escola. Só que depois, debatemo-nos exactamente com outras questões do Ministério da Educação que define qual é a formação.” (Recorte 19 – R25E1)

“Penso que não será por causa do contrato de autonomia. Penso que não o será. Mas... isto depende um bocado da dinâmica dos vários grupos. Depende da dinâmica dos Departamentos. Porque nós tínhamos Departamentos que... encomendavam a sua própria formação.” (Recorte 20 – R25E2)

#### **Participação Activa**

O Director da Escola Secundária refere que a escola é um todo e que tem objectivos a atingir. Assim sendo, todos os seus elementos, nomeadamente alunos e Pais/Encarregados

de Educação, devem trabalhar no mesmo sentido e investir, dentro das suas possibilidades, para que esses objectivos se cumpram.

O Presidente do Conselho Geral considera que a participação activa por parte dos alunos e dos Pais/Encarregados de Educação é menor do que esperava.

“Portanto, o nível de participação é interessante, no entanto, e nós sabemos como é que as coisas funcionam, não é muita gente que sabe como é que funciona um contrato de autonomia, em que é que consiste um contrato de autonomia e, progressivamente – estamos a falar desde 2007, há três anos, faz agora três anos em Setembro –, nós procuramos, digamos assim, cultivar essa situação de termos efectivamente um contrato de autonomia, no sentido de ir buscar a outra vertente da autonomia, que é a da responsabilidade [...] é uma escola que tem um contrato de autonomia e que, por isso mesmo, tem uma responsabilidade acrescida e que todo e qualquer elemento que está aqui – seja a prestar aqui o seu serviço, seja a vir aqui buscar a sua formação – tem também, uma responsabilidade acrescida. E portanto, o nosso contrato de autonomia aponta para determinadas metas. Ora bom... estas metas somos todos nós que trabalhamos nesse sentido. E portanto, se cada um de nós não investir, logicamente que as metas não se atingem.” (Recorte 20 – R29E1)

“A participação... digo-lhe com toda a franqueza, é muito menor do que aquilo que eu gostaria... nós gostaríamos [...] Quer dizer, a participação devia ser mais activa. O mecanismo está estabelecido e o meu relacionamento com os membros do Conselho Geral não é formal, é através de *mails*, mas mesmo assim, não é fácil. Portanto, a participação... por exemplo: a discussão... vamos supor que eu tenho para discutir um assunto qualquer no Conselho Geral... e eu envio os documentos por *mail* antecipadamente... para reflectir. Como eu já sei... nem todos estão presentes... os professores estão sempre, agora [...]” (Recorte 21 – R29E2)

#### **Infra-Estruturas**

Segundo os contributos dos entrevistados, as obras associadas às infra-estruturas tiveram início há pouco tempo, mais propriamente em Junho de 2009, como refere o Director da Escola Secundária.



“Portanto, as obras começaram em... Junho de 2009, portanto... o processo iniciou-se em 2008. As obras iniciaram-se em Junho de... 2009 e, em princípio, estarão concluídas, se tudo correr bem, em final de 2010.” (Recorte 21 – R30E1)

“Já foi há algum tempo. Eu ainda não estava aposentado... e vi as plantas, a intervenção... se não estava aposentado... foi na parte final... 3 anos... [...] *Porque as obras em si* [...] Começaram há pouco tempo.” (Recorte 22 – R30E2)

#### **Projecto de requalificação da escola**

A opinião dos entrevistados é unânime quanto à influência da celebração do contrato de autonomia no projecto de requalificação da escola: o contrato de autonomia assumiu uma importância decisiva, foi considerado um factor basilar.

“É uma importância decisiva... como já tive oportunidade de dizer ontem. Portanto, no contrato de autonomia estava contratualizada... a requalificação do pavilhão gimnodesportivo, a requalificação dos laboratórios e a requalificação destes pavilhões de madeira que aqui estão. E portanto, nesta perspectiva, não podendo dissociar, também, os bons resultados que temos obtido... e o facto de... o primeiro relatório que é feito... em termos de monitorização de como é que está a evoluir o nosso contrato de autonomia, é de que os resultados foram atingidos, as metas foram atingidas e foram excedidas [...] Portanto, eu penso que o contrato de autonomia aqui, é um elemento fundamental para a requalificação da escola.” (Recorte 22 – R31E1)

“A ideia que eu tenho é a de que se a escola não tivesse contrato de autonomia, não tinha entrado nesta fase [...] porque havia a necessidade de intervenção no pavilhão gimnodesportivo. Penso que se juntaram as duas coisas. Uma vez que havia intervenção do outro lado... e talvez por causa do contrato de autonomia...” (Recorte 23 – R31E2)

#### **Avaliação**

Segundo o relato do Director da Escola Secundária, tendo em conta a Comissão de Acompanhamento Local, a avaliação do contrato de autonomia foi feita em 2008 e em 2009. No que diz respeito à escola, esta elabora sempre, no final de cada ano lectivo, um

Relatório de Progresso que depois de aprovado pelo Conselho Geral, é enviado para a Direcção Regional de Educação.

Por sua vez, o Presidente do Conselho Geral refere que não tem muita noção sobre essa matéria, no entanto, pensa que se realizaram reuniões no Ministério da Educação.

“Olhe, foi feita... que eu tenha conhecimento, em dois anos: em 2008... e penso que no início de 2009. Em 2010,... nada foi feito. Estamos a falar em termos da Comissão de Acompanhamento. Agora, nós fazemos sempre o Relatório de Progresso no final de cada ano lectivo [...] que... levamos ao Conselho Geral para aprovação em termos do Conselho Geral e depois enviamos para a F [Direcção Regional de Educação].” (Recorte 23 – R32E1)

“Não sei, mas tenho a ideia de que... houve reuniões no Ministério da Educação. Agora, não sei se foram muitas, se foram poucas. Pelo menos uma, houve [...] No Ministério da Educação [...] Não... estou por dentro. Eu tenho ideia que foi numa fase de transição do anterior Conselho Geral. Havia... Conselho Geral Transitório... e quando se passou de Conselho Geral Transitório para Conselho Geral, eu fiz parte dos últimos... como membro do Conselho Geral Transitório, fiz parte da eleição dos dois últimos Directores [...]” (Recorte 24 – R32E2)

#### **Revisão ou alteração**

O Director da Escola Secundária menciona que foram apresentadas ao Conselho Geral, no ano de 2009, algumas propostas de alteração ao contrato de autonomia. Uma delas consistia na obrigatoriedade de existirem quatro turmas na escola. Por sua vez, o Presidente do Conselho Geral diz que existem propostas de alteração ao contrato. Considera que essas propostas devem ser tidas em conta quando se proceder à revisão do referido documento, de modo a fazerem-se as respectivas alterações.

“Nós apresentámos ao Conselho Geral, em final de 2009, três ou quatro alterações ao contrato, aquando da renegociação, que o Conselho Geral aprovou. Nomeadamente, uma delas era, exactamente, a obrigatoriedade de quatro turmas.” (Recorte 24 – R33E1)

“Bem, o Conselho Geral pronunciou-se sobre... elementos a introduzir quando houver uma revisão... Quando houver uma revisão, já há este ponto a alterar, este ponto... o Conselho Geral tem-se pronunciado sobre isso. Mas ainda não houve revisão nenhuma. [...] Eu tenho

aqui o contrato de autonomia e, por exemplo, tenho aqui, em Novembro de 2009, propostas de alteração ao contrato de autonomia a apresentar à próxima negociação. Novembro de 2009. Portanto, há propostas de alteração, isto é, quando houver a revisão do contrato de autonomia, achamos que devemos alterar.” (Recorte 25 – R33E2)

#### **Renovação**

A renovação do contrato de autonomia, após o seu período de vigência, é considerada pelo Director da Escola Secundária uma mais-valia, desde que haja disponibilidade, por parte do Ministério da Educação, como há por parte da escola. A escola tem consciência do que quer incluir no referido contrato (questão da contratação dos professores).

O Presidente do Conselho Geral recorda que existindo um contrato, ele deve ser melhorado de forma a corresponder às necessidades vigentes.

“Aquilo que eu lhe posso dizer é que se houver... uma disponibilidade por parte do Ministério da Educação – a da escola já existe –... e eu queria acreditar... queria acreditar mediante aquela reunião em Maio que, efectivamente, o Ministério da Educação estava com esta disponibilidade. Mas, a partir do momento em que já não nos chamaram,... eu já não sei... mas... queria acreditar que, se houver essa disponibilidade, será uma mais-valia. Quero acreditar nisso. Quero acreditar... porque nós estamos conscientes daquilo que queremos, estamos conscientes daquilo que é preciso incluir. E uma das coisas que é preciso incluir é, exactamente, a questão da contratação dos professores. Nós neste momento estamos a ser penalizados.” (Recorte 25 – R34E1)

“Pois, se há um contrato, ele deve ser aperfeiçoado e deve ser melhorado de acordo com as necessidades e qualquer melhoria, qualquer alteração, é bem-vinda. E é necessária.” (Recorte 26 – R34E2)

#### **Definição de políticas educativas descentralizadoras**

Na opinião do Director da Escola Secundária, o acordo celebrado entre a escola e o Ministério da Educação é um documento decisivo na definição de políticas educativas

descentralizadoras. Todavia, considera que para haver uma política descentralizadora, tem que existir todo um processo de autonomia subjacente.

O Presidente do Conselho Geral alega que o contrato de autonomia é apenas “um papel”; são as práticas que irão definir a existência, ou não, de autonomia na escola.

“Não tenho dúvidas nenhuma que é. É preciso é que seja de uma vez por todas clarificada a intenção descentralizadora do Ministério. Porque isto de dizer «queremos descentralizar» e depois vêm medidas a ser cada vez mais centralizadoras [...] Ouça, porque a coisa mais simples de quem dirige uma escola, a coisa mais simples do mundo, é receber indicações e executá-las. Nada mais do que isso. E, portanto, é avaliado em função da sua execução. Outra coisa é a autonomia no sentido de criar projectos, no sentido de inovar,... no sentido, lá está, de fazer desta escola uma escola diferente. Se houver essa intenção e essa intenção não se ficar apenas pela elaboração de um contrato mas ficar também por medidas ou se estender a medidas que, efectivamente, o Ministério vá progressivamente ampliando... mas não, aquilo que eu estou a ver neste momento é que, se calhar, a intenção do Ministério... deste Ministério da Educação, que eu percebi nessa reunião de Janeiro, que era ampliar a autonomia a todas as escolas, neste momento, não estou a ver. Não a estou a ver em lado nenhum. Agora, não tenho dúvidas nenhuma... uma política descentralizadora passa, logicamente, por autonomia.” (Recorte 26 – R35E1)

“Tenho dificuldade em responder a isto... embora eu pense que... só o contrato de autonomia... o contrato de autonomia é um documento, não é? É um papel... e as práticas é que vão determinar se existe verdadeiramente autonomia, ou não.” (Recorte 27 – R35E2)

### **Participação democrática**

O contrato de autonomia não influenciou os níveis de participação democrática já existentes na escola. A democracia que existia é a que existe actualmente. É talvez uma democracia mais consciente.

O contrato de autonomia apenas veio colocar “no papel” as práticas já existentes, responsabilizando a escola pelo seu cumprimento.

“Olhe, aquilo que eu lhe posso dizer é que, muito sinceramente, não notei grande diferença entre a democracia que já existia na escola e a que existe agora. Não no sentido de que ela seja pouca, mas de que já era a suficiente e a bastante... no meu entender [...] Portanto, a

democracia sempre existiu... a democracia sempre existiu [...] Mas existe uma democracia consciente... existe uma democracia consciente e existe a consciência também do que nós pretendemos e de quem lidera, e de quem são, digamos assim, as pessoas que estão mais à frente em termos desta liderança, mas que progressivamente estão a puxar todos os outros.” (Recorte 27 – R36E1)

“[...] a minha perspectiva da vida da escola é um pouco diferente da perspectiva dos professores, não é? Dos professores que são exclusivamente professores. A ideia que eu tenho é que esta participação foi sempre efectiva. E que o contrato de autonomia... enfim, é um documento que veio... escrever preto no branco esta realidade que já existia. Penso que o contrato de autonomia assim, em termos globais, veio pôr no papel... práticas... que já existiam, mas veio responsabilizar a escola pela sua execução.” (Recorte 28 – R36E2)

## 7 - Categoria: Centros de Formação das Associações de Escolas

**Sub-categorias:** Necessidades de Formação; Articulação entre a escola e o CFAE; Acções de formação contínua

### Necessidades de Formação

A escola fomenta a formação dos professores mediante os condicionalismos determinados pelo Ministério da Educação. Nem sempre é uma formação centrada nas necessidades.

“[...] dão a resposta que é possível se lhe deixam dar resposta... sempre que... no entanto, sempre que... a escola, particularmente neste caso, esta escola [...] solicitam a colaboração do Centro de Formação em termos de uma formação que é fundamental naquela altura [...] o Centro de Formação está sempre disponível para tal, só que há muitas vezes que são as próprias escolas que têm que pagar. Não é o Ministério da Educação que o faz. Mas o Centro de Formação está sempre aberto. Está é, logicamente, condicionado em termos das tais acções de formação... que relevam para progressão e está sempre condicionado àquilo que é determinado em termos do Ministério da Educação.” (Recorte 28 – R26E1)

“Penso que a formação devia ser... mais centralizada. Isto é, se a formação deve responder às necessidades educativas do país, o Ministério da Educação deve encomendar formação em determinadas áreas que ele considera que são prioritárias. E se considera que são

prioritárias, os professores não têm hipótese de escapar. Isso é a minha opinião. [...]  
Actualmente, não sei. Até há 3 anos, dava resposta a toda a formação que era pedida [...]"  
(Recorte 28 – R26E2)

#### **Articulação entre a escola e o CFAE**

A nível institucional, existe uma boa relação/articulação formal e informal da escola com o Centro de Formação de Associação de Escolas, uma vez que este se encontra sediado naquele estabelecimento de ensino.

“Há uma óptima relação, [...] logicamente que, em termos administrativos, passa tudo pela contabilidade da... escola... ou seja, digamos que a relação que existe é de tal maneira estreita, que eu não concebo – mas isto particularmente e informalmente –, não concebo o Centro de Formação fora da escola [...] é o Centro de Formação E [Centro de Formação de Associação de Escolas] que engloba várias escolas mas está aqui, efectivamente, sediado na escola e, portanto, nós temos... a melhor relação institucional formal e informal... com o Centro de Formação.” (Recorte 29 – R27E1)

“Aqui há 3 anos, eu sabia como é que funcionava. [...] E com esta escola, como a sede era aqui, e toda a contabilidade, e toda a gestão era feita pela escola, havia um tipo de relação... e eu tinha sido presidente do Conselho Directivo da Escola... a relação não podia ser melhor.” (Recorte 30 – R27E2)

#### **Acções de formação contínua**

Segundo o Projecto Educativo, já foram definidas as acções fundamentais de acordo com as indicações dos Departamentos. Contudo, existe sempre o problema em relação ao que é imposto pelo Ministério da Educação, em termos de progressão na carreira docente.

“Já definimos em termos pedagógicos, a auscultação nos vários departamentos, aquelas acções que seriam fundamentais... para os professores, tendo em conta o Projecto Educativo da Escola que, digamos assim, é o documento base... é a pedra de toque de tudo isto. Depois, logicamente, fomos confrontados com aquilo que é imposto em termos do... Ministério da Educação.” (Recorte 30 – R28E1)

“Pois, porque o Ministério apenas reconhece aquelas que estão dentro do pacote. E como só essas é que contam para a progressão na carreira, há uma certa limitação...”  
(Recorte 31 – R28E2)

### **3.9. Discussão dos resultados**

Como já referimos no ponto 2.5.2.1. do Capítulo 2., o questionário foi aplicado a uma população-alvo constituída pela totalidade dos professores da escola Alpha (114). Dos 65 questionários devolvidos (57%), eliminámos 9 por se encontrarem em branco. Desta forma, o número de respondentes foi de 56 indivíduos, dos quais 21 são do género masculino (37,5%) e 35 do género feminino (62,5%).

Por outro lado, constatámos também que 48,2% dos professores têm idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos, sendo na sua grande maioria licenciados (78,6%).

Relativamente à caracterização sócio-profissional dos docentes, verificámos que a maioria pertence ao quadro de escola e exerce funções, no mínimo, há 26 anos registando-se, no entanto, uma percentagem de 12,5% de professores contratados.

O corpo de docência da escola é estável. Salienta-se que 25% dos professores lecciona na escola em estudo há mais de 20 anos. Pertencendo maioritariamente aos Departamentos de Línguas e de Matemática e Ciências Experimentais, grande parte dos inquiridos tem a sua área de residência próxima do local de trabalho e cumpre um horário semanal que oscila entre as 16 e as 20 horas lectivas.

Quanto ao número de horas de redução, ao abrigo do artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente, aquele varia entre um mínimo de 0 horas e um máximo de 8 horas. Houve, contudo, uma percentagem significativa de professores que não respondeu a esta questão.

Uma análise atenta do Quadro 15 permite-nos perceber que o resultado obtido é estranho e paradoxal, dado que a maioria dos professores diz ter, no máximo, 5 horas marcadas pela escola na componente de estabelecimento e 5,4% dos professores diz mesmo ter mais de 20 horas nestas circunstâncias. Estamos em crer que os professores confundiram o número de horas marcadas pela escola na componente de estabelecimento com a totalidade da componente não lectiva, ou seja, confundiram horas de estabelecimento com a totalidade da componente não lectiva passada na escola.

No que concerne à apreciação sobre a escola, 92,9% dos docentes considera que ela apresenta uma identidade cultural própria, na medida em que sensibiliza muitas vezes os

alunos para a defesa da cultura tradicional da região, promove a divulgação de iniciativas culturais realizadas pelos alunos e sensibiliza-os para a educação ambiental.

Os professores consideram também que a escola dispõe de mecanismos próprios que permitem a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e o estudo revela percentagens muito significativas no que respeita a todos os mecanismos apresentados no Quadro 18. Destacamos, porém, o facto de a escola ter definido metas de sucesso dos alunos no 3.º Ciclo, ter monitorizado alunos com necessidades educativas e ter monitorizado planos de recuperação, mecanismos estes que foram referidos por 94,6% dos professores.

Do mesmo modo, a grande maioria dos docentes quando chamada a pronunciar-se sobre o Projecto Educativo, considera tratar-se de um documento que expressa de forma adequada a realidade da escola, pois faz essencialmente um diagnóstico correcto do meio envolvente e define não apenas objectivos compatíveis com as condições materiais da escola, mas também adequados ao perfil dos seus recursos humanos. Estes aspectos, associados ao facto de a escola ter estabelecido relações institucionais ou protocolares com entidades como a autarquia, as associações culturais, recreativas e desportivas da região, as unidades hospitalares, o centro de formação e até mesmo determinadas instituições de ensino superior, permitem concluir, na percepção da maioria dos professores, que a escola é dotada de significativas margens de autonomia. Ainda assim, é uma autonomia relativa no entender, sobretudo, do Presidente do Conselho Geral, quando afirma que no nosso país o Ministério é fortemente centralizador e retira às escolas capacidade de expressão autónoma. Já para o Director, uma escola não é autónoma por decreto mas antes pelos seus projectos e pelo seu *modus operandi*, devendo apontar, principalmente, para a prestação de um serviço de qualidade.

Quanto à apreciação dos professores sobre a implementação do contrato de autonomia, uma larga maioria considera que a escola oferece actividades de reforço das aprendizagens a alunos em risco de insucesso escolar, possibilita a flexibilização dos horários de modo a que a percentagem de aulas dadas seja superior a 95%, privilegia o trabalho colaborativo dos professores, avalia as actividades desenvolvidas no âmbito dos projectos implementados pela escola e continua a assegurar os Serviços Especializados de Apoio Educativo, nomeadamente, no que diz respeito à Assistente Social e à Psicóloga. Em face destes resultados, ocorre-nos questionar se porventura, às escolas não contratualizadas



também não é permitido fazer exactamente o mesmo. Em que é que a escola Alpha é então, mais autónoma do que as outras?

Outro aspecto prende-se com o processo de requalificação da escola. 64,3% dos inquiridos considera que isso se deve à assinatura do contrato de autonomia o que, em nosso entender, parece fazer sentido. Notamos, contudo, que 14,3% dos docentes não respondeu a esta questão.

Registamos ainda que 58,9% dos professores entende que a celebração do contrato de autonomia permitiu reforçar a liderança do Director. Ora, acreditamos que esse facto se deve sobretudo ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril que consagra o actual “modelo de administração e gestão das escolas”. De acordo com este diploma, o órgão de gestão é unipessoal e concentra agora, em si, mais poderes face a quem trabalha na escola. Todavia, também está mais dependente dos seus superiores hierárquicos. Assim, julgamos que o contrato de autonomia não é substancialmente importante no reforço da liderança do Director.

Por outro lado, quando solicitado aos professores se consideram que a celebração do contrato de autonomia dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autónoma (Pedagógica, Administrativa, Financeira...), verificamos que 51,8% dos docentes não respondeu. Que ilações podemos retirar? Os inquiridos não se consideram habilitados para responder à questão? Não possuem informação suficiente sobre esta matéria?

No entanto, ambos os entrevistados consideram que a escola é autónoma na escolha dos docentes aquando do concurso de professores. Como e de que modo se verifica essa autonomia? Se os professores são colocados (ainda!) na sequência de um concurso público, nacional e centrado no Ministério da Educação, que tipo de autonomia poderá ter a escola para escolher os seus docentes?

Um último apontamento sobre a relação entre a escola e o poder local. Na perspectiva dos entrevistados a contratualização não a influenciou, uma vez que sempre existiram relações privilegiadas entre ambos. Ocorre-nos ainda perguntar porque não participou o município na assinatura do contrato, como de resto, está previsto nos normativos em vigor.

### **3.10. Análise SWOT da Escola Alpha**

Para conhecermos de forma mais adequada a realidade da escola Alpha e assim podermos estabelecer uma estratégia de desenvolvimento que vá ao encontro das suas

potencialidades e deficiências, realizámos uma análise ambiental utilizando para isso uma matriz SWOT. A este respeito, consideremos as palavras de Williams (2009: 19):

“A análise SWOT é uma ferramenta que pode ser usada para criar uma visão geral da posição de uma organização, dentro de um determinado mercado, ou a posição de uma equipa dentro de uma organização”.

Tal como refere Serra *et al.* (2010: 159), o termo SWOT é um acrónimo que tem origem em quatro vocábulos da língua inglesa: *Strenghts*, *Weaknesses*, *Opportunities* e *Threats*.

A análise SWOT deu-nos informação relativamente a factores externos (Oportunidades e Ameaças) e a factores internos (Pontos Fortes e Pontos Fracos). Desta forma, ficámos a conhecer quais os aspectos do funcionamento da escola Alpha que devem merecer maior atenção, bem como os aspectos condicionantes da envolvente externa que podem ser utilizados a favor da escola ou que, pelo contrário, exigem a tomada de medidas ou de precauções no sentido de os evitar ou de minimizar os seu efeitos. Encontrámos assim, os seguintes factores que nos pareceu importante ressaltar:

#### *Factores internos*

##### **Pontos fortes**

- Corpo docente estável
- Oferta de novos cursos (Curso Profissional Técnico de Multimédia) e a tentativa de oferta das disciplinas de opção em todos os cursos Científico-Humanísticos
- Oferta de formação pós-laboral (Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de nível secundário; Centro Novas Oportunidades (CNO) no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC))
- Formação especializada do Director
- Experiência do Director em Gestão Escolar
- Capacidade de comunicação e entendimento com a tutela
- Bom relacionamento com a comunidade

- Abertura para a implementação de políticas descentralizadoras na escola
- Existência de protocolos/parcerias com entidades locais e regionais
- Inexistência de outras escolas nas imediações que tenham celebrado Contrato de Autonomia
- Existência de Serviços Especializados de Apoio Educativo (assistente social, psicóloga e professor do Ensino Especial)
- Existência de Manual de Procedimentos (Coordenadores de Departamento, Directores de Turma, Conselho Geral, Órgãos de Gestão)

### **Pontos fracos**

- Desconhecimento dos efeitos da aplicabilidade do Contrato de Autonomia por parte de alguns docentes
- Insuficiência de conhecimentos, por parte dos alunos, relativamente à recolha de informação na Internet e seu posterior tratamento
- Trabalho colaborativo com a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos (a equipa da biblioteca vai formar alunos e professores)

### *Factores externos*

### **Oportunidades**

- Localização da escola
- Aumento da escolaridade
- Requalificação do edifício escolar

### **Ameaças**

- Diminuição da população escolar
- Limitação do número de turmas estabelecido pela tutela com base na rede escolar atribuída para o ano lectivo 2010/2011

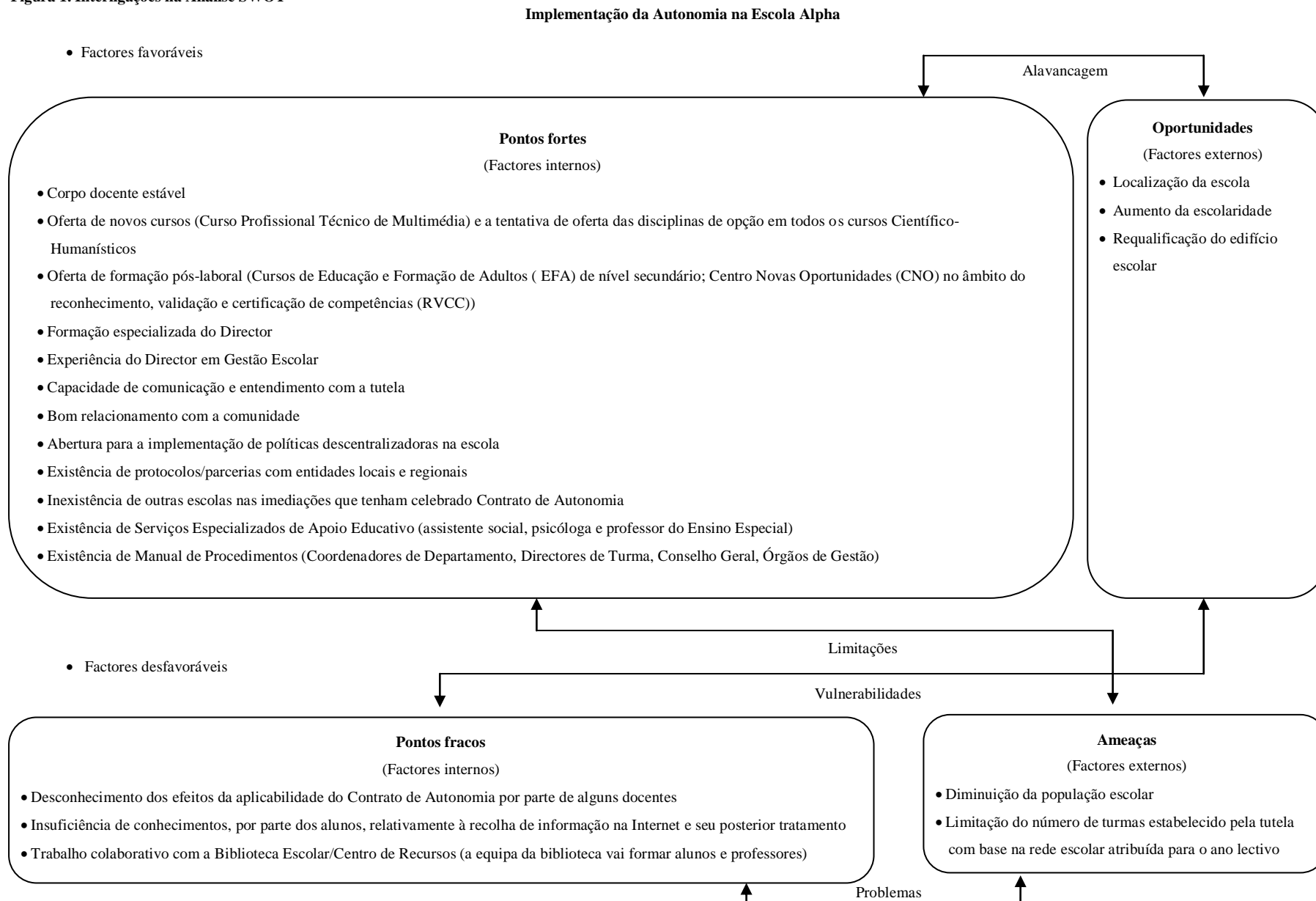
Segundo Serra *et al.* (2010: 165) os “quatro factores SWOT” podem ser apreendidos tendo em conta as dimensões “interna/externa” e “positiva/negativa”. Assim, ainda de acordo com os mesmos autores é “positiva ou alavancadora a relação entre as forças e as oportunidades; e negativa, ou mais “problemática”, a relação entre as ameaças e as fraquezas”. Por outro lado, estabelecer uma “relação entre as forças e as ameaças pode indicar vulnerabilidade; e entre as fraquezas e as oportunidades pode evidenciar uma limitação” da organização.

Relativamente à análise SWOT que efectuámos, afigura-se-nos tecer algumas considerações. A escola possui um corpo docente estável (ponto forte) que estabelece uma interacção positiva que se consubstancia no aproveitamento da oportunidade proporcionada pela localização privilegiada da escola. Por outro lado, o aumento da escolaridade constitui uma oportunidade desperdiçada em função da insuficiência de conhecimentos por parte dos alunos, relativamente à recolha de informação na Internet (ponto fraco).

A finalizar, destacamos as interacções positivas ao nível da oferta de novos cursos, da oferta de formação pós-laboral e da existência de protocolos/parcerias com entidades locais e regionais, tanto pelo aproveitamento de oportunidades como pelo combate às ameaças (cf. Tabela 1 - Matriz SWOT).



**Figura 1. Interligações na Análise SWOT**



**Tabela 1 - Matriz SWOT**

		Oportunidades			Ameaças	
		Localização da escola	Aumento da escolaridade	Requalificação do edifício escolar	Diminuição da população escolar	Limitação do número de turmas estabelecido pela tutela com base na rede escolar atribuída para o ano lectivo 2010/2011
<b>Pontos fortes</b>	Corpo docente estável	+	+			
	Oferta de novos cursos (Curso Profissional Técnico de Multimédia) e a tentativa de oferta das disciplinas de opção em todos os cursos Científico-Humanísticos	+	+	+		+
	Oferta de formação pós-laboral (Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de nível secundário; Centro Novas Oportunidades (CNO) no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC))	+	+	+		+
	Formação especializada do Director			+		+
	Experiência do Director em Gestão Escolar		+	+		+
	Capacidade de comunicação e entendimento com a tutela		+	+		+
	Bom relacionamento com a comunidade		+	+		+
	Abertura para a implementação de políticas descentralizadoras na escola		+			
	Existência de protocolos/parcerias com entidades locais e regionais	+	+	+		+
	Inexistência de outras escolas nas imediações que tenham celebrado Contrato de Autonomia	+		+		+
	Existência de Serviços Especializados de Apoio Educativo (assistente social, psicóloga e professor do Ensino Especial)	+				+
	Existência de Manual de Procedimentos (Coordenadores de Departamento, Directores de Turma, Conselho Geral, Órgãos de Gestão)		+			
<b>Pontos fracos</b>	Desconhecimento dos efeitos da aplicabilidade do Contrato de Autonomia por parte de alguns docentes					
	Insuficiência de conhecimentos, por parte dos alunos, relativamente à recolha de informação na Internet e seu posterior tratamento	+	-			
	Trabalho colaborativo com a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos (a equipa da biblioteca vai formar alunos e professores)	+	+			

(+) Interacção positiva – ameaça combatida ou aproveitamento de oportunidade; (-) Interacção negativa – ameaça potenciada ou oportunidade desperdiçada

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**





É chegado o momento de relembrar que o nosso estudo se centra na temática da autonomia das escolas e procura reflectir sobre os efeitos da contratualização numa escola secundária em particular – a escola Alpha.

Como ponto de partida da investigação, considerámos pertinente buscar uma resposta para algumas questões formuladas, pelo que construímos um quadro teórico de referência, onde conceptualizámos mais aprofundadamente a autonomia e o contrato de autonomia, mas reflectimos igualmente sobre os conceitos de descentralização, desconcentração, regulação e mudança.

E é precisamente num contexto de grandes transformações político-sociais que devemos inscrever a questão da autonomia da escola que “apesar de constituir um patamar superior no exercício da gestão, não é um estado definitivo e global em que a escola se instale de uma vez por todas” (Formosinho *et al.*, 2010: 66).

Na parte empírica do nosso trabalho procurámos apreender a percepção de determinados actores educativos, designadamente os professores, o Presidente do Conselho Geral e o Director da escola relativamente à capacidade de decisão autonómica da instituição escolar, bem como à aplicação do procedimento contratual em curso.

Em última análise, registamos que uma leitura cruzada das informações disponibilizadas nos questionários e nas entrevistas nos permitiu dar resposta aos três objectivos enunciados.

### **Percepção dos professores acerca do nível de autonomia conferida à Escola Alpha**

A noção de identidade própria e de “cultura de escola” é percebida por um corpo docente estável que acredita que com o seu trabalho, contribui para a prestação de um serviço público de qualidade. Este facto não é indissociável da existência de uma liderança unipessoal na escola que estabelece relações de coesão com as diversas lideranças intermédias.

No quadro de uma “autonomia relativa” (Barroso, 1996a: 17) a escola tem estabelecido relações institucionais e protocolos com entidades locais e regionais, nomeadamente autarquias, associações culturais, recreativas e desportivas, centros de formação, centros de saúde e unidades hospitalares, instituições de ensino superior e forças de segurança.

Constata-se que as margens de autonomia permitidas à escola facilitaram a concretização dos objectivos gerais definidos no Projecto Educativo, embora as práticas já fossem traçadas nesse sentido. De facto, este é um documento adequado à realidade da escola, mas ainda assim, revelador de algumas limitações, como defende um dos entrevistados.

Quando questionados sobre o exercício da autonomia, a maioria dos professores considera que se efectiva uma *autonomia decretada* (Barroso, 1996a: 17).

Por seu turno, um dos entrevistados afirma mesmo que uma escola não deixa de ser autónoma se tiver como finalidade atingir a concretização dos seus projectos, tendo em vista a prestação de serviços de qualidade. Mas uma escola autónoma, na verdadeira acepção da palavra, tem de ser muito mais do que isso. Assim é também o entendimento de Lima (2008) ao afirmar que durante muitos anos a autonomia das escolas dos ensinos básico e secundário “foi apresentada como a *Terra Prometida*” que nunca chegou a ser alcançada.

Hoje, no âmbito do sistema educativo, a retórica da autonomia continua a dominar a agenda política do país, não obstante uma praxiologia de feição burocrática que demonstra bem a incongruência entre o discurso e as práticas, ou seja, “entre a centralidade educativa e pedagógica das escolas e o seu carácter periférico em termos de governo e autonomia” (Lima, 2010).

### **A celebração do Contrato de Autonomia e o aumento da capacidade de decisão autonómica da Escola Alpha**

O contrato de autonomia surge através de um convite endereçado à escola, pelo Ministério da Educação, no sentido de participar num projecto-piloto. Perguntamos: qual o objectivo da Administração, subordinada aos cânones da burocracia e do centralismo, ao propor a um conjunto de escolas a celebração de um contrato de autonomia? Após a consagração normativa do contrato de autonomia em 1998, verificamos que este instrumento jurídico aparece agora ligado ao processo de avaliação das escolas, o que não estava previsto inicialmente. Qual é então, a sua verdadeira função? Conceder maior autonomia às escolas, ou pelo contrário, ser um instrumento regulador que reforça a centralização administrativa do Estado?

Aceite o desafio lançado pela Administração, a escola apresentou uma candidatura e foi seleccionada. Este processo implicou uma auto-avaliação da escola com o objectivo de melhorar os procedimentos.

O contrato de autonomia, cuja fase de elaboração demorou cerca de um ano lectivo, foi celebrado apenas entre a escola e o Ministério da Educação e é considerado um instrumento fundamental na tomada de consciência de que há objectivos a alcançar. Consequentemente, ocorre-nos perguntar: por que razão o município esteve ausente da celebração do contrato, à revelia do que está consagrado na legislação?

No âmbito da contratualização, a escola dispôs de mecanismos próprios que permitiram a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, definiu metas de sucesso dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico, monitorizou alunos com necessidades educativas especiais e alunos com planos de recuperação, aferiu critérios de avaliação dos alunos, definiu metas de sucesso dos alunos no ensino secundário e monitorizou planos de acompanhamento, desenvolveu métodos específicos de avaliação dos alunos, definiu requisitos mínimos de progressão dos alunos e monitorizou planos de desenvolvimento. É o que podemos deduzir da leitura dos questionários. Mas, uma outra questão nos ocorre: uma escola sem contrato de autonomia não dispõe, igualmente, destes mecanismos? Se sim, em que é que a escola em análise é mais autónoma?

Um dos entrevistados destaca a importância do contrato de autonomia no reforço da tomada de consciência de todos os actores educativos, em termos de responsabilidade. A escola é um todo que tem objectivos a atingir. Para tal, são necessários os esforços e a envolvimento da comunidade educativa.

Um outro aspecto assinalável prende-se com a formação dos professores. Nesse domínio, é visível a preocupação da escola em efectuar, anualmente, um levantamento das necessidades formativas dos docentes, não obstante o reconhecimento da centralização, no Ministério da Educação, de todo o processo de decisão ao nível da formação.

No que concerne à apreciação dos professores relativamente à implementação do contrato de autonomia na escola Alpha, a maioria considera que permitiu oferecer actividades de reforço das aprendizagens a alunos em risco de insucesso escolar; privilegiar o trabalho colaborativo dos professores e flexibilizar os horários de modo a que a percentagem de aulas dadas seja superior a 95%; avaliar as actividades desenvolvidas no âmbito dos projectos implementados pela escola e continuar a assegurar os Serviços

Especializados de Apoio Educativo, nomeadamente no que respeita à assistente social e à psicóloga; permitiu ainda conseguir mais rapidamente um projecto de requalificação e reforçar a liderança do Director. Deste modo, perguntamos: a uma escola sem contrato de autonomia não é também permitido tudo isto? Foi de facto o contrato de autonomia que reforçou a liderança do Director, ou pelo contrário, foi a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 que aponta para “lideranças fortes” e que consagra um órgão unipessoal na gestão das escolas? No dizer de Barroso (2009), a problemática da autonomia surge neste decreto “para “embrulhar” aquilo que é o objectivo central deste diploma, que é o controlo da gestão”.

Relativamente aos professores, quando solicitados se consideram que a celebração do contrato de autonomia dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autonómica (Pedagógica, Administrativa e Financeira...), constatamos que mais de 50% não respondeu, o que é uma percentagem significativa. O que explica isto? O desconhecimento dos docentes? No que se refere à autonomia pedagógica, o contrato prevê que a escola possa constituir turmas com um número de alunos inferior ao legalmente estipulado. Não nos parece, no entanto, que a escola possua, de facto, grandes margens de autonomia para tal. De resto, essa é precisamente uma das críticas veiculadas pelos entrevistados.

Por outro lado, o contrato também não conferiu mais-valias à escola no âmbito da autonomia financeira.

Embora o contrato de autonomia não tenha vindo alterar substantivamente o que já se realizava na escola, alguns actores educativos sublinharam que ele foi decisivo no projecto de requalificação do estabelecimento de ensino, pelo que se considera a sua renovação uma mais-valia. Conscientes de que podem melhorar-se as formas de actuação, fazendo-as corresponder às necessidades actuais, a escola tem já elaboradas algumas propostas a apresentar ao Ministério da Educação aquando da próxima negociação do contrato.

Em suma, exceptuando a requalificação da escola, poder-se-á questionar o que é que a escola Alpha pode realizar de forma mais autónoma, relativamente a outra, que não celebrou contrato de autonomia.

### O ponto de vista de dois actores educativos relativamente à implementação do Contrato de Autonomia na Escola Alpha

A percepção dos entrevistados relativamente ao acordo celebrado entre a escola e o Ministério da Educação é a de que a definição da autonomia passa, de facto, pela implementação de práticas autonómicas na escola. Se isso não se verificar, a autonomia não passa de um “documento em papel”. Isto leva-nos à reflexão de Barroso (1996b: 170) sobre a concepção da escola como “construção social”, ou seja, uma organização onde os diversos actores educativos interagem entre si e com o meio envolvente “no uso das suas margens da autonomia relativa” (Barroso, 1996a: 20).

Esta dicotomia entre *autonomia decretada* e *autonomia construída* (Barroso, 1996a: 17-20; 1996b: 167) permite-nos equacionar o sentido de todo um manancial de produção legislativa repleto de considerações sobre a autonomia das escolas, a modernização, a descentralização e a mudança, que se opõe nitidamente a um processo de acção promotora de um exercício de democracia e uma “cultura de participação” nas organizações escolares (Barroso, 1996b: 187).

Do ponto de vista de um dos entrevistados, o contrato de autonomia não influenciou os níveis de participação democrática na escola; ele veio apenas reduzir a escrito as práticas já existentes, responsabilizando os actores educativos pelo seu cumprimento. E é precisamente neste âmbito que devemos “pensar” o contrato, “uma forma de concretizar o exercício da autonomia, em alternativa à pura descentralização sem contrapartidas” (Formosinho *et al.*, 2010: 67).

Numa época de grandes contradições, incertezas e mudanças e em que a “burocracia estatal centralizada” parece coexistir com o “gerencialismo de feição competitiva e descentralizada” (Lima, 2010), resta-nos acreditar na responsabilização de todos e de cada um para fazer do contrato um instrumento ao serviço da construção de uma escola mais autónoma e mais democrática. Isto porque

“A responsabilidade é o ónus intrínseco da autonomia e da liberdade. O homem começa por responder pela assunção originária da autonomia e continua a responder pelo exercício derivado da liberdade.” (Patrício, 2004: 79).

### Limitações e contributos do estudo

Quando no início, nos propusemos fazer uma abordagem sobre a temática da contratualização da autonomia das escolas, tivemos a percepção de estar a enveredar por um caminho novo e pouco estudado no âmbito da investigação das Ciências da Educação. Se, por um lado, configurava uma temática aliciante, pelo outro provocou, não raras vezes, momentos de angústia, de dúvida e de incerteza relativamente ao desfecho da nossa investigação.

Um trabalho desta natureza apresenta sempre as suas limitações que se prendem, desde logo, com o facto de se tratar de um estudo de caso exploratório e, em face disso, os seus resultados não serem passíveis de extrapolação para outras situações idênticas. A população-alvo é reduzida e os resultados obtidos não são susceptíveis de aplicação a uma população mais alargada, permanecendo sempre a dúvida sobre se o que sucede nesta escola sucede também noutras escolas que tenham celebrado, igualmente, contrato de autonomia.

No âmbito deste estudo, foi aplicado um inquérito por questionário a todos os professores da escola secundária em análise e foram realizadas duas entrevistas. Estava previsto efectuar quatro entrevistas, todavia duas não chegaram a concretizar-se por motivos devidamente explicados no ponto 2.4 deste trabalho (cf. Capítulo 2.).

Outro constrangimento, para além dos necessários limites temporais que balizaram esta investigação, prende-se com o carácter pouco diversificado dos métodos utilizados na recolha de dados. Todavia, apesar das limitações enunciadas, julgamos que este estudo pode constituir um ponto de partida em termos de abertura a futuras investigações.

## **BIBLIOGRAFIA**





## BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Antero *et al.* (1999). *Que Fazer com os Contratos de Autonomia*. Porto: Edições ASA. Cadernos Pedagógicos, 44.

AFONSO, Natércio (1999). A Autonomia das Escolas Públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa. Lisboa: *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, vol. 12, n.º 3, pp. 45-64.

AFONSO, Natércio (2000). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 201-216.

AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.

ALMEIDA, Leandro S. (2004). Reflectindo sobre a investigação educacional em Portugal. In Lúcia Oliveira, Anabela Pereira e Rui Santiago (org.). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 7-11.

ALMEIDA, Leandro e FREIRE, Teresa (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 4.<sup>a</sup> Edição. Braga: Psiquilíbrios Edições.

ÁLVAREZ, Manuel (1995). Autonomia da Escola e Profissionalização da Direcção Escolar. Lisboa: *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 8, pp. 41-56.

AMARAL, Carlos (1998). *Do Estado Soberano ao Estado das Autonomias. Regionalismo, subsidiariedade e autonomia para uma nova ideia de Estado*. Porto: Edições Afrontamento.

AMARAL, Diogo F. (2006). *Curso de Direito Administrativo*. 3.<sup>a</sup> Edição. Vol. I. Coimbra: Edições Almedina.

## BIBLIOGRAFIA

ARNAL, Justo, *et al.* (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

BARATA-MOURA, José (2004). Para uma Ontologia da Educação. In Manuel I. Miguéns (Dir.). *As Bases da Educação: Actas do Seminário “Lei de Bases da Educação”*. Lisboa: CNE, pp. 69-76.

BARDIN, Laurence (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.

BARROSO, João (1996a). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, João (1996b). O Estudo da Autonomia da Escola: Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In João Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167-189.

BARROSO, João (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 165-183.

BARROSO, João (2003). Organização e Regulação dos Ensino Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 24, n.º 82, pp. 63-92.

BARROSO, João (2006). A Autonomia das Escolas: Retórica, Instrumento e Modo de Regulação da Acção Política. In Adriano Moreira *et al.* *A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 23-48.

BARROSO, João (2009). A Utilização do Conhecimento em Política: O Caso da Gestão Escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 30, n.º 109, pp. 987-1007.

## BIBLIOGRAFIA

BAUER, Martin W. e GASKELL, George (2008). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Um Manual Prático*. 7.<sup>a</sup> Edição. Petrópolis: Editora Vozes.

BELL, Judith (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 4.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN Robert e BIKLEN Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.

BRU, Marc (2001). O que há a provar em educação? A validação científica dos propósitos e discursos sobre as práticas de ensino: depois das ilusões perdidas. In Charles Hadji e Jacques Baillé (org.). *Investigação e Educação. Para uma “nova aliança”. 10 Questões acerca da Prova*. Porto: Porto Editora, pp. 41-59.

CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CLÉMENT, Élisabeth *et al.* (1997). *Dicionário Prático de Filosofia*. Lisboa: Terramar.

COHEN, Louis & MANION, Lawrence (1985). *Research Methods in Education*. 2<sup>nd</sup> Edition. Dover: Croom Helm.

CORREIA, Fernando A. (2001). *Alguns Conceitos de Direito Administrativo*. 2.<sup>a</sup> Edição. Coimbra: Livraria Almedina.

COSTA, Jorge A. (1996a). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. 4.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Texto Editora.

COSTA, Jorge A. (1996b). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

COSTA, Jorge A. (1997). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais. Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, Jorge A. (2007). *Projectos em educação. Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

DEVELAY, M. (2001). Não há nada melhor a fazer do que pretender provar? Produzir a prova, visar a eficácia, procurando sempre a verdade: serão desafios inconciliáveis para os trabalhos de investigação em educação? In Charles Hadji e Jacques Baillé (org.). *Investigação e Educação. Para uma “nova aliança”. 10 Questões acerca da Prova*. Porto: Porto Editora, pp. 61-71.

*Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse* (1980). 3.<sup>a</sup> Edição. Vol. 2. Lisboa: Selecções do Reader's Digest.

*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2005). Lisboa: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia Portugal.

DIOGO, Fernando (1998). Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas. In Fernando Diogo (org.). *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 5-12.

ESPÍRITO SANTO, Paula (2007). Comunicação e política nos discursos presidenciais de tomada de posse: 1976-2006. *Communication Studies*, n.º 2, Covilhã: Universidade da Beira Interior, pp. 185-216.

FAZENDA, Ivani (1991). Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In Ivani Fazenda (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Cortez Editora, pp. 11-20.

FERNANDES, António S. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento policopiada.

FERNANDES, António S. (2002). Autonomia e Regulamento Interno. Documento policopiado difundido *online*, no âmbito da Acção de Formação “Círculo de Estudos – Para o Desenvolvimento Organizacional da Escola – um dispositivo interactivo de formação à distância”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, pp. 1-4.

FERNANDES, António S. (2010). “Apresentação” do livro de João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Henrique Ferreira. *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 13-18.

FERREIRA, António G. e SEIXAS, Ana M. (2006). Dimensões Ideológicas em discursos político-educativos governamentais produzidos em Portugal nas duas últimas décadas do século XX. *Estudos do Século XX*, n.º 6, pp. 255-282.

FERREIRA, Fernando I. (1999). O local, os contratos e as parcerias, no campo educativo. Documento policopiado difundido *online*, no âmbito da Acção de Formação “Círculo de Estudos – Para o Desenvolvimento Organizacional da Escola – um dispositivo interactivo de formação à distância”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, pp. 1-4.

FILHO, José (1995). Pesquisa Quantitativa *versus* Pesquisa Qualitativa: O Desafio Paradigmático. In José Camilo dos Santos Filho e Silvio Sánchez Gamboa (org.). *Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 13-59.

FONTOURA, Maria M. (2008). Política e acção pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2). Universidade do Minho, pp. 5-31.

FORMOSINHO, João (1991). “Prefácio” ao livro de Jorge Adelino Costa. *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola* (1996). 4.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Texto Editora, pp. 4-5.

FORMOSINHO, João (2010). A Autonomia das Escolas em Portugal – 1987-2007. In João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Henrique Ferreira. *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 43-55.

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2000a). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira e Joaquim Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 31-63.

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2000b). Vontade por Decreto. Projecto por Contrato. Reflexões sobre os contratos de autonomia. In João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira e Joaquim Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 91-115.

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2010). Avaliação das Escolas e Programas de Desenvolvimento. In João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Henrique Ferreira. *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 19-29.

FORMOSINHO, João *et al.* (2010). Democracia, Gestão e Autonomia da Escola – A Governação por Contrato. In João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Henrique Ferreira. *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 57-69.

FORTIN, Marie-Fabienne (2009a). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures. Lusodidacta.

FORTIN, Marie-Fabienne (2009b). *O Processo de Investigação – da concepção à realização*. 5.<sup>a</sup> Edição. Loures: Lusociência.

FRADA, João J. (1999). *Guia Prático para a Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Edições Cosmos.

GAMBOA, Silvio S. (1991). A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In Ivani Fazenda (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Cortez Editora, pp. 91-115.

GAMBOA, Silvio S. (1995a). Quantidade – Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In José Camilo dos Santos Filho e Silvio Sánchez Gamboa (org.). *Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 84-110.

GAMBOA, Silvio S. (1995b). Tendências Epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In José Camilo dos Santos Filho e Silvio Sánchez Gamboa (org.). *Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 60-83.

GUERRA, Isabel C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.

HADJI, Charles e BAILLÉ Jacques (2001). Inteligência da “coisa educativa”. In Charles Hadji e Jacques Baillé (org.). *Investigação e Educação. Para uma “nova aliança”. 10 Questões acerca da Prova*. Porto: Porto Editora, pp. 11-24.

HEGENBERG, Leônidas (1976). *Etapas da Investigação Científica. Leis, Teorias, Método*. Vol. 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

KANT (2008). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Crítica da Razão Prática*. Roger-Pol Droit (Apres.). Madrid: Edições PRISA INNOVA.

LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina A. (1992). *Metodologia do Trabalho Científico*. 4.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Editora Atlas.



LESSARD-HÉBERT, Michelle (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, Licínio C. (1996). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Cadernos de Organização e Gestão Curricular, n.º 4.

LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. 2.ª Edição. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, Licínio C. (2002). Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 17-29.

LINDON, Denis *et al.* (2004). *Mercator XXI. Teoria e Prática do Marketing*. 10.ª Edição. Lisboa: Dom Quixote.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARTINS, Joel (1991). A pesquisa qualitativa. In Ivani Fazenda (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2.ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, pp. 47-58.

MORA, José F. (1978). *Dicionário de Filosofia*. 4.ª Edição. Lisboa: Publicações D. Quixote.

MOREIRA, Adriano *et al.* (2006). *A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MOREIRA, João M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almedina.

MOSHER, Frederick (1968). *Democracy and the public service*. New York: Oxford University.

NETO-MENDES, António A. (1995). *Escola Básica Integrada: a “nova” escola e os “velhos” professores – estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado policopiada.

NETO-MENDES, António A. (2000). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento policopiada.

NETO-MENDES, António A. (2007). A participação dos municípios portugueses na educação e a reforma do Estado – elementos para uma reflexão. In XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – *Por uma Escola de Qualidade para Todos: programação e trabalhos completos*. Benno Sander (org.) ANPAE. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, pp. 1-22.

NUNES, João C. e CAVIQUE, Luís (2008). *Plano de Marketing. Estratégia em Acção*. 2.<sup>a</sup> Edição. Alfragide: Dom Quixote.

OLIVEIRA, Lúcia *et al.* (2004). A Formação em Metodologias de Investigação em Educação. In Lúcia Oliveira, Anabela Sousa Pereira e Rui Santiago (org.). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 13-37.

PARDAL, Luís e CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores.

PATRÍCIO, Manuel F. (2004). Autonomia, Liberdade e Responsabilidade em Educação. In Manuel I. Miguéns (Dir.). *As Bases da Educação: Actas do Seminário “Lei de Bases da Educação”*. Lisboa: CNE.

- PEREIRA, Anabela (2004). Concepções e Práticas Metodológicas em Diferentes Paradigmas de Investigação. In Lúcia Oliveira, Anabela Sousa Pereira e Rui Santiago (org.). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 47-58.
- PESTANA, Maria H. e GAGEIRO, João N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS*. 5.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- PRATA, Ana (2009). *Dicionário Jurídico*. 5.<sup>a</sup> Edição. Vol. I. Coimbra: Edições Almedina.
- QUIVY, Raymond e VAN CAMPENHOUDT, Luc (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO, Joaquim S. (2003). *O Problema do Contrato. As Cláusulas Contratuais Gerais e o Princípio da Liberdade Contratual*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ROMERO, Andrés (1991). *Metodologia de Análise de Conteúdo*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- ROPPO, Enzo (2009). *O Contrato*. Coimbra: Edições Almedina.
- ROSA, Manuel C. (2006). A Autonomia das Escolas. In Adriano Moreira *et al.* *A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 17-19.
- SARMENTO, Manuel J. (1996). *A Escola e as Autonomias*. 2.<sup>a</sup> Edição. Porto: Edições ASA. Cadernos Pedagógicos, 9.
- SARMENTO, Manuel J. (1998). Autonomia, Práticas de Regulação das Escolas e Regulamento Interno. In Fernando Diogo (org.). *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 13-23.

## BIBLIOGRAFIA

SARMENTO, Manuel J. (2002). Autonomia, acção colectiva e aprendizagem organizacional da escola. Documento policopiado difundido *online*, no âmbito da Acção de Formação “Círculo de Estudos – Para o Desenvolvimento Organizacional da Escola – um dispositivo interactivo de formação à distância”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, pp. 1-5.

SARMENTO, Manuel J. *et al.* (1999). *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições ASA. Cadernos Pedagógicos, 43.

SERRA, Fernando R. *et al.* (2010). *Gestão Estratégica. Conceitos e Prática*. Lisboa: Lidel.

SILVA, Agostinho da (1990). *Uns Poemas de Agostinho*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Ulmeiro.

SOUSA, Alberto B. (2009). *Investigação em Educação*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

SPIEGEL, Murray R. (2000). *Estatística. Curso Intensivo*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

STAKE, Robert E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TAVARES, José (2003). Gestão Pública, cidadania e cultura da responsabilidade. In Juan Mozzicafreddo *et al.* (org.). *Ética e Administração: Como Modernizar os Serviços Públicos*. Oeiras: Celta Editora.

TORGA, Miguel (1985). *Antologia Poética*. 2.<sup>a</sup> Edição. Coimbra: Edição do Autor.

TUCKMAN, Bruce W. (1994). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. 4.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## BIBLIOGRAFIA

WILLIAMS, Kevan (2009). *Gestão Estratégica*. Porto: Civilização Editores.

YIN, Robert K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. 3.<sup>a</sup> Edição. Porto Alegre: Bookman.

## **WEBLIOGRAFIA**



BARROSO, João (1998). Autonomia e Gestão das Escolas: Que Formação de Professores? *Actas do Seminário “A Territorialização das Políticas Educativas”*.

(Consultado em 21/06/2009, em  
[http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2\\_8.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_8.htm)).

BARROSO, João (2003). Autonomia das escolas cinco anos e cinco ministros depois... *Revista Educação e Matemática*, n.º 73.

(Consultado em 21/06/2009, em  
<http://www.apm.pt/apm/revista/educ73/Editorial73.pdf>).

BARROSO, João (2004). A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n.º 002, pp. 49-83.

(Consultado em 21/06/2009, em  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37417203.pdf>).

BARROSO, João (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, vol. 26, n.º 92, pp. 1-13.

(Consultado em 21/06/2009, em  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733020050003000002&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733020050003000002&script=sci_arttext&tlng=en)).

BARROSO, João (2009). Autonomia, Administração e Gestão das Escolas. *A Página da Educação*, N.º 186, Série II.

(Consultado em 15-02-2010, em  
<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=530&doc=13611&mid=2>).

BARROSO, João *et al.* (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, n.º 4, pp. 5-20.

(Consultado em 28/02/2010, em  
<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-01-LMetal.pdf>).



COSTA, Jorge A. (2004). Construção de Projectos Educativos nas Escolas: Traços de um Percorso Debilmente Articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n.º 002, pp.85-114.

(Consultado em 11/09/2010, em

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37417204>).

EURYDICE (2007). *Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas*. 2.ª Edição. Lisboa: Comissão Europeia/Direcção-Geral da Educação e Cultura, pp. 1-63.

(consultado em 21/06/2009, em

[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/090PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/090PT.pdf)).

FERNANDES, António M. S. (1998). Os Municípios Portugueses e a Educação: Entre os Fantasmas do Passado e os Desafios do Futuro. *Actas do Seminário “A Territorialização das Políticas Educativas”*.

(consultado em 06/04/2010, em

[http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2\\_5.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_5.htm)).

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (1998). Políticas Educativas Globais. *Actas do Seminário “A Territorialização das Políticas Educativas”*.

(consultado em 06/04/2010, em

[http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2\\_4.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_4.htm)).

LIMA, Licínio C. (2008). Da “gestão democrática” das escolas à pós-democracia gerencial?. *Ops! – Revista de Opinião Socialista*, n.º 002.

(Consultado em 10-11-2008, em

<http://www.opiniaosocialista.org>).

LIMA, Licínio C. (2009). Autonomia, Administração e Gestão das Escolas. *A Página da Educação*, N.º 186, Série II.

(Consultado em 15-02-2010, em

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=530&doc=13610&mid=2>).

LIMA, Licínio C. (2010). O Governo das Escolas: para além da centralização e do gerencialismo.

(Consultado em 15-02-2010, em

<http://www.profblog.org/2010/02/o-governo-das-escolas-uma-critica-de.html>).

MOREIRA, Vital e GUEDES, Ana C. (2005). Desconcentração Administrativa e Administração Regional do Estado – Documento de Enquadramento Preliminar.

(Consultado em 23/03/2010, em

[http://norteamrede.inescporto.pt/planeamento-regional/informacao-transversal/recursos/Texto\\_Inst\\_Servicos%20Desc.pdf/view](http://norteamrede.inescporto.pt/planeamento-regional/informacao-transversal/recursos/Texto_Inst_Servicos%20Desc.pdf/view)).

PORTAL DA EDUCAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007).

(Consultado em 20/06/2009, em

<http://www.min-edu.pt/np3/1031.html>).

SARMENTO, Manuel J. (1998). Autonomia das Escolas: Dinâmicas Organizacionais e Lógicas de Acção. *Actas do Seminário “A Territorialização das Políticas Educativas”*.

(consultado em 06/04/2010, em

[http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2\\_6.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_6.htm)).

TEODORO, António (2009). Novos Tempos. *A Página da Educação*, N.º 186, Série II.

(Consultado em 22/12/2009, em

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=530&doc=13601&mid=2>).



## **LEGISLAÇÃO**



*Constituição da República Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Lei n.º 9/79, de 19 de Março – Bases do Ensino Particular e Cooperativo.

Lei n.º 65/79, de 4 de Outubro – Liberdade do Ensino.

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro – Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Regime Jurídico da Autonomia das Escolas Oficiais dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio – Regime de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril – 1.ª Alteração ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto Regulamentar n.º 10/99 – Estruturas de Orientação Educativa Previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Projecto de Decreto-Lei 771/2007 – ME: Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro – Regulamenta os Contratos de Autonomia a estabelecer entre as escolas e a respectiva Direcção Regional de Educação, em regime de experiência pedagógica.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

## **Pareceres**

AFONSO, Natércio (2008). Parecer sobre o Projecto de Decreto-Lei 771/2007 – ME.

BARROSO, João (2008). Parecer sobre o Projecto de Decreto-Lei 771/2007 – ME.

CONSELHO DAS ESCOLAS (2008). Parecer n.º 1/2008 sobre o Projecto de Decreto-Lei do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2008). Projecto de Parecer sobre o Projecto de Decreto-Lei “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.”

ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA DONA AMÉLIA (2008). Parecer do Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola sobre o Projecto de Decreto-Lei do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.





**ANEXOS**



## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 1 – Carta ao Director – Pedido de Autorização de Aplicação dos Questionários

ANEXO 2 – Carta de Apresentação Dirigida aos Professores

ANEXO 3 – Questionário

ANEXO 4 – Guião Geral das Entrevistas

ANEXO 5 – Guião da Entrevista N.º 1

ANEXO 6 – Entrevista ao Director – Transcrição

ANEXO 7 – Guião da Entrevista N.º 2

ANEXO 8 – Entrevista ao Presidente do Conselho Geral – Transcrição

ANEXO 9 – Guião da Entrevista N.º 3

ANEXO 10 – Guião da Entrevista N.º 4

ANEXO 11 – Grelha 2 – Categorias das Entrevistas

ANEXO 12 – CD-ROM – Base de Dados



## **ANEXO 1**

Carta ao Director – Pedido de Autorização  
de Aplicação dos Questionários



Eneida Maria Jorge Roldão Alferes  
Rua Fernandes Costa, n.º 84  
3070 – 323 Mira  
E-mail: em\_jrold@hotmail.com

Ex.mo Senhor  
Director  
da Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino  
Básico [designação da escola]

[código postal]

Eneida Maria Jorge Roldão Alferes, professora na Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos/Secundária João Garcia Bacelar – Tocha e aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em *Administração e Políticas Educativas*, a decorrer na Universidade de Aveiro, vem solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> se digne autorizar a colaboração para a realização de um estudo no âmbito da elaboração de uma Dissertação de Mestrado sob a orientação do Professor Doutor António Neto Mendes.

Trata-se de uma investigação que visa a aplicação de um questionário a todos os professores, dado que se pretende conhecer a realidade de escolas com contratos de autonomia.

Grata pela atenção dispensada, subscrevo-me atenciosamente.

Pede deferimento

[nome da localidade], 26 de Maio de 2010

*Eneida Maria Jorge Roldão Alferes*





## **ANEXO 2**

### **Carta de Apresentação Dirigida aos Professores**



Caro(a) colega:

Estou a desenvolver uma investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em *Administração e Políticas Educativas*, a decorrer na Universidade de Aveiro, sob a orientação do Professor Doutor António Neto Mendes.

O presente questionário tem como objectivo conhecer a realidade das escolas com contratos de autonomia e é dirigido aos professores dessa Escola Secundária.

Solicito-lhe, pois, a sua estimável colaboração preenchendo-o com a máxima sinceridade. O carácter confidencial das respostas será salvaguardado.

Agradeço reconhecidamente a sua atenção e disponibilidade.

[nome da localidade], 26 de Maio de 2010

*Eneida Maria Jorge Rolêdo Alferes*



## **ANEXO 3**

### Questionário



## Questionário

*O questionário que se segue integra-se num projecto de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, a decorrer na Universidade de Aveiro, visando conhecer melhor a realidade das escolas com contratos de autonomia.*

*Este questionário é anónimo. As suas respostas são objecto de inteira confidencialidade e os dados recolhidos serão alvo de tratamento estatístico a integrar no estudo acima mencionado.*

*Por favor, responda individualmente e com sinceridade.*

*Agradecemos a sua preciosa colaboração, sem a qual este trabalho não seria possível.*

*Eneida Maria Jorge Rolêdo Afonso*

(Professora dos Ensinos Básico e Secundário)

### A. Dados pessoais/profissionais

*Assinale com um X a quadrícula respectiva ou escreva se for isso o solicitado.*

#### 1. Idade:

1. Até 25 anos ☐ 2. De 26 a 35 anos ☐ 3. De 36 a 50 anos ☐  
4. Mais de 51 anos ☐

#### 2. Sexo:

1. Masculino ☐ 2. Feminino ☐

#### 3. Habilitações Académicas:

1. Bacharelato ☐ 2. Licenciatura ☐ 3. Mestrado ☐ 4. Doutoramento ☐  
5. Outra (Qual?) \_\_\_\_\_ ☐

**4. Situação Profissional:**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. Prof. Quadro de Escola onde lecciona   | <input type="checkbox"/> |
| 2. Prof. Quadro de Agrupamento destacado  | <input type="checkbox"/> |
| 3. Prof. Quadro de Zona Pedagógica destacado por ausência da componente lectiva | <input type="checkbox"/> |
| 4. Prof. Quadro de Zona Pedagógica  | <input type="checkbox"/> |
| 5. Prof. Contratado   | <input type="checkbox"/> |
| 6. Outra (Qual?) _____  | <input type="checkbox"/> |

**5. Tempo de serviço na docência** (contado até 31/08/2009): \_\_\_\_\_ anos

**6. Tempo de serviço na docência nesta escola:** \_\_\_\_\_ anos

**B. Actividade nesta escola (ano lectivo 2009/2010)**

*Assinale com um X a quadrícula respectiva ou escreva se for isso o solicitado.*

**7. Departamento Curricular a que pertence:** \_\_\_\_\_

**8. Distância da residência à escola:** \_\_\_\_\_ Km

**9. N.º de horas lectivas semanais (efectivas):** \_\_\_\_\_

**10. N.º de horas de redução da componente lectiva ao abrigo do artigo 79.º do ECD (redução por antiguidade):** \_\_\_\_\_

**11. N.º de horas marcadas pela escola na componente de estabelecimento:** \_\_\_\_\_

**12. Considera que a escola onde trabalha possui uma identidade cultural própria?**

1. Sim ☐ 2. Não ☐ Obs. Se optou por “não”, avance para 14.



**13. Caso tenha respondido “sim” no número anterior, clarifique a frequência de cada um dos itens seguintes.** Assinale com um X a quadrícula que melhor corresponde à sua opinião.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
1. Porque sensibiliza os alunos para a defesa da cultura tradicional da região	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Porque promove a divulgação de iniciativas culturais realizadas pelos alunos (através de boletins informativos, sites, blogues, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Porque dinamiza acções de valorização do património artístico local	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Porque sensibiliza os alunos para a educação ambiental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Porque promove a educação para a solidariedade (voluntariado, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Outro (Qual?) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. A escola dispõe de mecanismos próprios que permitam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem?** Assinale com um X a quadrícula que melhor corresponde à sua opinião.

	Sim	Não
1. Definiu metas de sucesso dos alunos no 3.º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Definiu metas de sucesso dos alunos no Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Definiu requisitos mínimos de progressão dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aferiu critérios de avaliação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Desenvolveu métodos específicos de avaliação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Monitorizou alunos com necessidades educativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Monitorizou planos de recuperação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Monitorizou planos de acompanhamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Monitorizou planos de desenvolvimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15. Em sua opinião, a escola tem estabelecido relações institucionais/protocolos com entidades locais/regionais?** *Assinale com um X a quadrícula que melhor corresponde à sua opinião.*

	Sim	Não
1. Autarquia(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Centro(s) de Emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Centro(s) de Formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Associações culturais e recreativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Associações desportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Centros de Saúde e Unidades Hospitalares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Forças de Segurança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Empresas do concelho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Universidade(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Outra (Qual?) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16. Em seu entender o Projecto Educativo expressa de forma adequada a realidade da escola?**

*Assinale com um X a quadrícula que melhor corresponde à sua opinião.*

	Sim	Não
1. Faz um diagnóstico correcto do meio envolvente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Traça objectivos pedagógicos adequados ao perfil dos seus alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Define objectivos compatíveis com as condições materiais da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Define objectivos adequados ao perfil dos seus recursos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Aponta metas para a formação dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Traça metas realistas concretizáveis em condições normais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## C. Apreciação da implementação do contrato de autonomia

### 17. A celebração do contrato de autonomia permitiu à escola:

*Assinale com um X a quadrícula que melhor corresponde à sua opinião.*

	Concordo	Discordo
1. Promover a formação/actualização do corpo docente em contextos formais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Promover a formação/actualização do corpo docente em contextos informais (inter-pares)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Privilegiar o trabalho colaborativo dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Avaliar as actividades desenvolvidas no âmbito dos projectos implementados pela escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Flexibilizar os horários de modo a que a percentagem de aulas dadas seja superior a 95%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Estabelecer parcerias com outras escolas tendo em vista a gestão conjunta de pessoal docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Estabelecer parcerias com outras escolas tendo em vista a gestão conjunta de pessoal não docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gerir o crédito horário global podendo convertê-lo em equivalente financeiro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Continuar a assegurar os Serviços Especializados de Apoio Educativo, nomeadamente, no que respeita à Assistente Social e à Psicóloga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Reduzir o número de alunos por turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Oferecer actividades de reforço das aprendizagens a alunos em risco de insucesso escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Conseguir mais rapidamente um projecto de requalificação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Reforçar a liderança do Director	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ceder as instalações à comunidade para a realização de actividades cívicas, culturais ou desportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Arrendar as instalações à comunidade tendo em vista o desenvolvimento de actividades diversas, arrecadando a respectiva receita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**18. Considera que a administração educativa (DREC, Ministério da Educação) tem permitido à escola o exercício pleno da autonomia decretada?**

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu “não”, justifique.

---

---

---

---

---

---

**19. Responda de forma sucinta à seguinte questão:**

**Considera que a celebração do contrato de autonomia dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autónómica? (Pedagógica, Administrativa, Financeira...)**

---

---

---

---

---

---

## **ANEXO 4**

### **Guião Geral das Entrevistas**



## Guião Geral das Entrevistas

Julho de 2010

**Tema:** O Contrato de Autonomia numa escola secundária

**Objectivo central da investigação:** Analisar em que medida o Contrato de Autonomia configura uma verdadeira forma autónoma de tomada de decisão numa escola secundária estatal, segundo as percepções de vários actores educativos

Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos para a Formulação de Questões
I. Validação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>• Explicar a razão da entrevista</li><li>• Indicar os objectivos</li><li>• Motivar o entrevistado</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Esclarecer os entrevistados sobre o tema e os objectivos da investigação</li><li>• Agradecer a colaboração prestada e sublinhar a sua importância para a consecução do estudo</li><li>• Salvaguardar o anonimato e assegurar a confidencialidade das respostas</li><li>• Garantir o conhecimento dos resultados obtidos</li><li>• Solicitar a autorização dos entrevistados para utilizar o gravador e registar a entrevista</li></ul>

<b>II.</b> Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o seu perfil através da recolha de elementos de carácter académico e profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar dados relativos à formação académica e ao percurso profissional dos entrevistados</li> </ul>
<b>III.</b> Verificação do nível de autonomia conferida à escola secundária em análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber se a escola possui uma dinâmica e uma identidade cultural próprias</li> <li>• Saber se os documentos institucionais da escola são importantes na construção do seu processo autonómico</li> <li>• Apreender a realidade de uma escola com autonomia</li> </ul>	<p>Solicitar aos entrevistados que se pronunciem sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os elementos que caracterizam a escola</li> <li>• Quem lidera a escola</li> <li>• A elaboração dos documentos institucionais da escola (Projecto Educativo, Regulamento Interno, Projecto Curricular e Contrato de Autonomia), os intervenientes e os níveis de participação nesse processo</li> <li>• Se o Projecto Educativo é um instrumento importante na validação e reforço do processo autonómico da escola</li> <li>• Se a autonomia concedida à escola facilitou, ou não, a concretização dos objectivos gerais explanados no Projecto Educativo</li> <li>• A relação entre autonomia da escola e recursos materiais e financeiros</li> <li>• O que é uma escola com autonomia</li> </ul>
<b>IV.</b> Aferição da existência de uma relação entre a celebração do Contrato de Autonomia e o aumento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as motivações subjacentes à celebração do Contrato de Autonomia e os participantes nesse processo</li> <li>• Identificar a relação entre o Contrato de Autonomia e o Projecto de Avaliação Externa da Escola</li> </ul>	<p>Perguntar aos entrevistados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando e por que motivo surgiu a necessidade de celebrar um Contrato de Autonomia</li> <li>• Quem participou nesse processo</li> </ul>



<p>da capacidade de decisão autónoma da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber até que ponto o Contrato de Autonomia influenciou, ou não, a capacidade de autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola</li> <li>• Compreender a influência do Contrato de Autonomia na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, visando o combate ao insucesso e abandono escolares</li> <li>• Apreender a relação da escola com o poder local e com as estruturas regionais e centrais do Ministério da Educação</li> <li>• Confirmar se o Contrato de Autonomia influencia a participação dos alunos e dos Pais/Encarregados de Educação.</li> <li>• Perceber como a relação institucional estabelecida entre a escola e o Centro de Formação da Associação de Escolas (CFAE) que a integra é influenciada, ou não, pelo Contrato de Autonomia</li> <li>• Observar se a escola e o CFAE desenvolvem estratégias que fomentam a formação contínua dos professores</li> <li>• Compreender a articulação entre o projecto de requalificação da escola e a celebração do Contrato de Autonomia</li> <li>• Percepcionar o modo como a Comissão de Acompanhamento Local (CAL) procedeu à avaliação do Contrato de Autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto tempo demorou a fase de elaboração do Contrato</li> <li>• Se faz sentido a assinatura de um Contrato de Autonomia no âmbito da Administração Centralizada do Estado</li> <li>• Se existe uma relação entre o Contrato de Autonomia e a avaliação externa da escola</li> <li>• Se a escola dispõe de mais autonomia a nível pedagógico, administrativo e financeiro</li> <li>• Se há na escola outros mecanismos que permitam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem</li> <li>• Se o Contrato de Autonomia potencia na escola uma cultura de responsabilização no combate ao insucesso e abandono escolares</li> <li>• Se a contratualização influenciou, ou não, a relação da escola com o poder local e com as entidades educativas regionais e centrais do Ministério da Educação (ME)</li> <li>• Se o nível de participação dos alunos e dos Pais/Encarregados de Educação se intensificou após a assinatura do Contrato de Autonomia</li> <li>• Se há uma boa relação institucional entre a escola e o Centro de Formação da Associação de Escolas (CFAE) a que pertence</li> <li>• Se a acção do CFAE foi influenciada pelo facto de a escola ter um Contrato de Autonomia</li> <li>• Se a escola fomenta a formação contínua dos professores</li> <li>• Que resposta dá o CFAE às necessidades de formação dos</li> </ul>
--	---	---

		<p>professores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando se iniciou o projecto de requalificação da escola e que importância teve a assinatura do Contrato de Autonomia nesse processo</li> <li>• Qual o papel da Comissão de Acompanhamento Local (CAL) e quantas reuniões se efectuaram</li> <li>• De que modo e com que frequência foi feita a avaliação do Contrato de Autonomia pela CAL</li> <li>• Se houve alguma revisão do Contrato de Autonomia</li> <li>• Se consideram importante a renovação do Contrato após os 4 anos de vigência</li> </ul>
<p>V. Apreensão do ponto de vista pessoal de actores educativos locais relativamente à implementação do Contrato de Autonomia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o posicionamento dos entrevistados face à definição de políticas educativas descentralizadoras e sua relação com o Contrato de Autonomia</li> <li>• Entender se os entrevistados associam o Contrato de Autonomia à participação democrática na escola</li> </ul>	<p>Pedir aos entrevistados que refiram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se o Contrato de Autonomia contribui para a definição de políticas educativas descentralizadoras</li> <li>• Se o nível de participação democrática na escola foi influenciado pela celebração do Contrato de Autonomia</li> </ul>

Este é um guião geral que servirá de base à construção de todas as entrevistas. Contudo, na elaboração dos guiões específicos serão feitas as alterações necessárias, atendendo ao perfil dos entrevistados. Por essa razão, os guiões das entrevistas números 3 e 4 apresentam um menor número de questões.

## **ANEXO 5**

Guião da Entrevista N.º 1



## **Guião da Entrevista N.º 1**

**Agosto de 2010**

**Entrevistado:** Director da Escola Secundária

### **Bloco I – Validação da entrevista**

### **Bloco II – Caracterização do entrevistado**

<b>Questões</b>	
<b>1.<sup>a</sup></b>	Qual é a sua área de formação académica?
<b>2.<sup>a</sup></b>	Qual é a sua área de formação profissional?
<b>3.<sup>a</sup></b>	Quantos anos tem de serviço?
<b>4.<sup>a</sup></b>	Há quanto tempo exerce este cargo?
<b>5.<sup>a</sup></b>	Exerceu outros cargos anteriormente? Em caso afirmativo, quais?

### **Bloco III – 1.º Objectivo**

**Verificar como é que os professores percebem o nível de autonomia conferido à escola secundária em análise, atendendo aos normativos legais em vigor produzidos no âmbito da Administração Centralizada do Estado, e aos documentos elaborados pela própria escola**

<b>Questões</b>	
<b>6.<sup>a</sup></b>	Que elementos destacaria na caracterização desta escola que, do seu ponto de vista, a individualizam face a qualquer outra?
<b>7.<sup>a</sup></b>	Considera que há uma figura central que assume o comando da escola, um líder de topo, ou a responsabilidade das decisões é partilhada pelos detentores dos diversos cargos?
<b>8.<sup>a</sup></b>	Fale-nos do processo de elaboração dos documentos institucionais da escola (Projecto Educativo, Regulamento Interno, Projecto Curricular, Contrato de Autonomia). Quem foram os intervenientes?
<b>9.<sup>a</sup></b>	Quais os níveis de participação desses intervenientes no processo de elaboração dos referidos documentos?
<b>10.<sup>a</sup></b>	No ponto 5 do Projecto Educativo lê-se que este documento “permite conceber a Escola pretendida”. Que escola se pretende, efectivamente?

<b>11.<sup>a</sup></b>	Considera o Projecto Educativo um instrumento importante na validação e reforço do processo autonómico da escola?
<b>12.<sup>a</sup></b>	Em que medida a autonomia concedida à escola facilitou, ou não, a concretização dos objectivos gerais explanados no Projecto Educativo?
<b>13.<sup>a</sup></b>	Em sua opinião, a autonomia concedida proporcionou à escola uma melhoria dos seus recursos materiais e financeiros? Concretize.
<b>14.<sup>a</sup></b>	Em traços gerais, como define uma escola com autonomia?

<b>Bloco IV – 2.º Objectivo</b>	
<b>Aferir a existência de uma relação entre a celebração do Contrato de Autonomia e o aumento da capacidade de decisão autonómica da escola nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro</b>	
<b>Questões</b>	
<b>15.<sup>a</sup></b>	Quando e por que motivo surgiu a necessidade de celebrar um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação (ME)?
<b>16.<sup>a</sup></b>	Para além do ME, mais alguma instituição participou nesse processo?
<b>17.<sup>a</sup></b>	Quanto tempo demorou a fase de elaboração do Contrato?
<b>18.<sup>a</sup></b>	Tendo como referência o enquadramento legislativo em vigor e o Contrato de Autonomia celebrado em Setembro de 2007, considera que a escola dispõe actualmente de mais autonomia a nível pedagógico, administrativo e financeiro? (A título de exemplo: a escola pode estabelecer parcerias com outros estabelecimentos de ensino, tendo em vista a gestão do pessoal docente e não docente?)
<b>19.<sup>a</sup></b>	A escola dispõe agora de outros mecanismos que permitam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou podê-lo-ia fazer de igual modo, mesmo sem ter celebrado o Contrato de Autonomia?
<b>20.<sup>a</sup></b>	O Contrato de Autonomia potencia na escola uma cultura de responsabilização no desenvolvimento de estratégias de combate ao insucesso e ao abandono escolares? Em caso afirmativo, diga de que modo.
<b>21.<sup>a</sup></b>	Há quem afirme, criticamente, que o Contrato de Autonomia é apenas um documento formal que nada acrescenta de significativo ao quotidiano das práticas lectivas. Gostaria que comentasse.
<b>22.<sup>a</sup></b>	Em que medida a contratualização influenciou, ou não, a relação da escola com as entidades educativas regionais e as estruturas centrais do Ministério da Educação?
<b>23.<sup>a</sup></b>	A contratualização influenciou a relação da escola com o poder local?
<b>24.<sup>a</sup></b>	Com o Contrato de Autonomia foi possível à escola o desenvolvimento de algum projecto visando a modernização dos serviços administrativos e a formação dos funcionários não docentes?

25. <sup>a</sup>	No que concerne à formação dos professores, considera que a escola fomenta a sua formação quer em contextos formais, quer informais (inter-pares)? Clarifique.
26. <sup>a</sup>	Parece-lhe que os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) e, em particular, aquele a que esta escola pertence, dão uma resposta adequada às necessidades de formação dos professores?
27. <sup>a</sup>	A nível institucional, há uma articulação da escola com o Centro de Formação das Associações de Escolas, aqui sediado? Em caso afirmativo, como se processa?
28. <sup>a</sup>	Em sua opinião, a escola dispõe de mecanismos que permitam aos professores escolher livremente as acções de formação contínua que mais lhes interessam ou que consideram ser prioritárias?
29. <sup>a</sup>	Parece-lhe que após a assinatura do Contrato de Autonomia se verificou um nível de participação mais activo dos alunos e dos Pais/Encarregados de Educação? Especifique.
30. <sup>a</sup>	Sabemos que a escola foi recentemente intervencionada a nível das suas infra-estruturas. Quando se iniciou esse processo?
31. <sup>a</sup>	Que importância assumiu a celebração do Contrato de Autonomia no projecto de requalificação da escola (pavilhão gimnodesportivo, laboratórios...)?
32. <sup>a</sup>	De que modo e com que frequência foi feita a avaliação do Contrato de Autonomia? Há, inclusivamente, uma Comissão de Acompanhamento Local... Quer esclarecer?
33. <sup>a</sup>	Este Contrato termina no ano lectivo de 2010/2011 (Artigo 6.º). Alguma vez se procedeu à sua revisão ou alteração?
34. <sup>a</sup>	Considera uma mais-valia para a escola a renovação do Contrato após os 4 anos de vigência?

#### **Bloco V – 3.º Objectivo**

**Apreender o ponto de vista pessoal de actores educativos locais relativamente à implementação do Contrato de Autonomia numa escola secundária estatal**

<b>Questões</b>	
35. <sup>a</sup>	Em seu entender, o acordo celebrado entre a escola e o Ministério da Educação é um documento decisivo na definição de políticas educativas descentralizadoras? Especifique.
36. <sup>a</sup>	O Contrato de Autonomia influenciou os níveis de participação democrática na escola? Em caso afirmativo, diga de que forma.





## **Anexo 6**

Entrevista ao Director – Transcrição



**Entrevista N.º 1**  
**(Director da Escola Secundária)**

**Primeira parte da entrevista**

**Entrevistadora:**

- Boa tarde, gostaria de lhe agradecer uma vez mais a sua disponibilidade concedendo-me esta entrevista e, dado que já explicámos os seus objectivos, vamos iniciar então, a nossa conversa. Começando pela primeira questão:

**P1 - Qual é a sua área de formação académica?**

**R1 -** A área de formação académica é a filosofia.

**P2 - Qual é a sua área de formação profissional?**

**R2 -** A área profissional... a formação profissional é o ensino, educação.

**P3 - Quantos anos tem de serviço?**

**R3 -** 26 anos, sensivelmente; 26 anos.

**P4 - Há quanto tempo exerce este cargo?**

**R4 -** Este cargo exerço-o desde Março... deste ano.

**P5 - Exerceu outros cargos anteriormente? Em caso afirmativo, quais?**

**R5 -** Sim, exerci. Ou seja, até... Março, fui Subdirector e anteriormente Vice-presidente do Conselho Executivo. Antes disso ainda, [fui] Vogal do Conselho Directivo e antes disso, Vice-presidente do Conselho Directivo. Ou seja, estive em 89/90 no Conselho Directivo da Escola Secundária de [Localidade], depois estive como Vogal nesta Escola no Conselho Directivo, em 1997/98 e 98/99. Depois, desde 99/2000 até 2008/2009, [fui] Vice-presidente do Conselho Executivo e, a partir de 2009/2010, ainda um bocadinho de 2008/2009, [fui] Subdirector. Depois, com funções de Director desde Novembro de 2009 até... 1 de Março de 2010 e, a partir de 2 de Março, Director. **Entrevistadora:** - Muito bem... **Entrevistado:** - Acho que está tudo explicado...

**P6 - Que elementos destacaria na caracterização desta escola que, do seu ponto de vista, a individualizam face a qualquer outra?**

**R6 -** Olhe, em primeiro lugar, uma escola que tem muito bem vincada a consciência daquilo que quer. E de quais são, efectivamente, os seus... objectivos. Em segundo lugar,... uma escola que pelo seu trabalho, pelo seu desempenho, é uma escola preferida... em termos do concelho. Em terceiro lugar,... uma escola cujo corpo docente a sente, efectivamente, como sendo a sua escola e não apenas um local... de trabalho. Ou seja, há, digamos assim, aquilo a que eu chamo, efectivamente, uma cultura... de escola. E é esta cultura de escola que, do meu ponto de vista, é efectivamente, a sua mais-valia e, por isso mesmo, a consciência do que se pretende, que é prestar um serviço público de qualidade... para todos, independentemente... das suas

origens, independentemente da sua faixa etária e, independentemente também... enfim, das condições económicas... que as pessoas têm... Portanto, esta é uma escola para todos.

**P7 - Considera que há uma figura central que assume o comando da escola, um líder de topo, ou a responsabilidade das decisões é partilhada pelos detentores dos diversos cargos?**

**R7** - Claro... a questão da liderança na escola, é uma questão fundamental. Embora eu considere, mas é aquilo que eu acho pessoalmente, que para haver uma boa liderança tem que haver dois vectores: um primeiro, que é um verdadeiro líder... um segundo, que são os líderes intermédios. Ou seja, uma verdadeira liderança tem que ter estes dois aspectos. Um verdadeiro líder, sozinho, nada consegue fazer. Porque não tem, depois, aqueles que podem, efectivamente, fazer a ramificação das suas ideias. Portanto...tem que haver um líder, mas tem que haver lideranças intermédias e, essas lideranças intermédias têm que estar identificadas, exactamente, com o líder para poderem ramificar, digamos assim, essa mesma liderança. E é aquilo que eu penso... que acontece hoje um pouco na escola... nesta escola, e que já acontece há... há uns anos, que é exactamente essa situação, embora na altura não estivesse eu como Director. Sempre nos preocupámos em ter liderança intermédia, gestão intermédia... porque se ela não existe, não há hipótese nenhuma.

**P8 - Fale-nos do processo de elaboração dos documentos institucionais da escola (Projecto Educativo, Regulamento Interno, Projecto Curricular, Contrato de Autonomia). Quem foram os intervenientes?**

**R8** - Ou seja, intervenientes... portanto, docentes... pessoal não docente, alunos, Pais e Encarregados de educação... entidades representadas na altura... ainda antes do... Conselho Geral na Assembleia de Escola... que era, penso, a **A** [Empresa] e a Câmara Municipal também. E agora já no Conselho Geral... a **A** [Empresa], a... Câmara Municipal e a... como é que se chama?... a Associação também... **Entrevistadora:** - **B** [Associação]. **Entrevistado:** - Exactamente. Portanto, ou seja... todos os elementos da comunidade escolar, em forma logicamente de representação e da comunidade educativa, estiveram... representados quer ao nível da elaboração do Projecto Educativo, do Regulamento Interno, Projecto Curricular e também do Contrato de... Autonomia... Inclusivamente, marcámos uma reunião... com a Assembleia... com a Associação de Pais... com a Associação de Pais, exactamente, para apresentarmos... (até houve aí uma confusão, que eles pensaram que era autonomia financeira... não era nada autonomia financeira),... autonomia pedagógica... Portanto, sempre, sempre, sempre estiveram envolvidos todos os parceiros.

**P9 - Quais os níveis de participação desses intervenientes no processo de elaboração dos referidos documentos?**

**R9** - O nível da participação, vamos lá a ver... não há dúvida nenhuma que aqueles que mais participam, porque também a função ou o local onde eles exercem as suas funções é, exactamente, aqui na escola, estão muito mais próximos, são, logicamente os docentes. Os docentes... o pessoal não docente também... os alunos... estão sempre representados em todos... em todos os órgãos... **Entrevistadora:** - Está a referir-se aos alunos do ensino secundário?... **Entrevistado:** - Exactamente, os alunos do ensino secundário como é lógico... Embora nós façamos... sempre... reuniões com os delegados de turma... para os ouvir... para os auscultar e aí, não entram apenas os do secundário... são também... os do 3.º ciclo. Ou seja, o nível de...

participação tem sido perfeitamente o adequado à... digamos assim, aos vários grupos que... têm participado e que são... todos.

**P10 - No ponto 5 do Projecto Educativo lê-se que este documento “permite conceber a Escola pretendida”.**

**Que escola se pretende, efectivamente?**

**R10 -** Vamos lá a ver... a escola que efectivamente nós pretendemos é uma escola de sucesso, mas que seja de sucesso, como eu disse, para todos. Aquilo que nos preocupa, não é tanto... os resultados que os alunos, enfim, venham a obter em termos dos exames mas é, essencialmente,... o resultado que o aluno venha a obter em termos da sua formação. Quer isto dizer, o que nos interessa não é... apenas ter boas médias... não é apenas ter boas médias... muitas vezes... se conseguem à custa de alunos anularem a matrícula... alunos abandonarem... o que fica apenas são os bons. Mas o que nos interessa é, exactamente, não termos taxa de abandono significativa... não termos uma taxa de anulação de matrícula significativa... pelo contrário, termos uma taxa de abandono tendencialmente de zero por cento... que é aquilo que nós temos em termos de... do 3.º ciclo e já estamos a caminhar também, a esse nível para... para o ensino secundário... de forma a que todos os alunos que aqui entram consigam concluir o seu curso, ou caso não o consigam no ensino regular, sejam imediatamente encaminhados... encaminhados para outros percursos... alternativos... **Entrevistadora:** - Nomeadamente profissionais... **Entrevistado:** - ... profissionais, por exemplo. Em que consigam... efectivamente ter uma formação ao nível do 3.º ciclo ou até mesmo ao nível do... ensino... secundário. Portanto... esta é a questão fundamental. Depois, há aqui também outros aspectos que nós privilegiamos muito em termos de Projecto Educativo, que é a questão do ensino da Matemática, do Português, porque entendemos que são as duas pedras basilares, e da Língua Estrangeira I, neste caso... o Inglês. E... portanto, o nosso Projecto Educativo privilegia, digamos assim, sem descurar as outras, como é lógico, privilegia exactamente estas três disciplinas. E enquanto, por exemplo, a nível... a nível nacional só... no final do 3.º ciclo é que um aluno fica reprovado se tiver negativa a Língua Portuguesa e a Matemática, no nosso caso, em termos de transição do 7.º para o 8.º e do 8.º para o 9.º, o aluno que tiver nível negativo a Língua Portuguesa e a Matemática fica retido... Felizmente... são poucos casos, possivelmente... não temos tido essas situações. Nós temos normalmente em média entre 98,5% - 100% de taxa de transição e de aprovação, em termos de 3.º ciclo. **Entrevistadora:** - Ou seja, trabalha-se, efectivamente, para o sucesso... **Entrevistado:** - Exactamente. Trabalha-se para o sucesso não entendendo, logicamente, aqui o sucesso como forma, digamos assim, bons resultados à custa daquela filtragem que se faz de anulação, de abandono, etc. Não, ao contrário, o sucesso é de todos, cá dentro.

**P11 - Considera o Projecto Educativo um instrumento importante na validação e reforço do processo autónómico da escola?**

**R11 -** Devo dizer, o Projecto Educativo é a verdadeira pedra de toque de toda a actividade da escola pelo que o processo autónómico a ele está referido de forma indissociável. Uma autonomia sem Projecto Educativo seria, estéril, sem orientação e sem sentido.

**P12 - Em que medida a autonomia concedida à escola facilitou, ou não, a concretização dos objectivos gerais explanados no Projecto Educativo?**

**R12** - Não temos dúvida absolutamente nenhuma que em termos de elaboração do contrato de autonomia... porque foi efectivamente algo de novo... e que... também... nos diferenciou, já que tínhamos algumas diferenças,... enfim, de outras escolas, porque foram 20 e poucas escolas a nível... nacional...

**Entrevistadora:** - 22... **Entrevistado:** - ... 22... **Entrevistadora:** - ... escolas secundárias e agrupamentos... **Entrevistado:** - Exactamente... Foi exactamente a consciência plena dos nossos objectivos. Já existia, estava em termos de Projecto Educativo, mas agora há ali um documento que, realmente, a maioria das escolas não tem e que nós temos e que é lido por todos e em que todos participaram, portanto estão exactamente os nossos objectivos, o que é que nós pretendemos, o que é que damos e o que é que efectivamente nos é dado no sentido de atingirmos esses objectivos e, se possível, ultrapassá-los, que é aquilo que tem... efectivamente... acontecido. Portanto, não há dúvida nenhuma que o contrato de autonomia nesta perspectiva, só o contrato, só em si, o facto de termos assinado um contrato com o Ministério da Educação,... vem a dar um... um impulso significativo em termos da concretização do nosso... Projecto... concretização essa que, nós já sabemos, é um processo. E, portanto, não é num ano, nem dois, nem três... é para o futuro.

**P13** - **Em sua opinião, a autonomia concedida proporcionou à escola uma melhoria dos seus recursos materiais e financeiros? Concretize.**

**R13** - Olhe, materiais não tenho dúvida que proporcionou. Aliás, e era importante esta parte porque... portanto, esta questão da requalificação da nossa escola se enquadra perfeitamente dentro... deste contrato de autonomia que é assinado em Setembro de 2007... e em que o Ministério da Educação se compromete a requalificar o pavilhão gimnodesportivo, os laboratórios e estes pavilhões de madeira que nós temos aqui ao lado. Ora quando surge este programa da... requalificação... do parque escolar e depois com a empresa Parque Escolar, empresa do Estado,... penso que em 60 ou 70% subsidiado pela União Europeia e o resto, pelo... pelo Estado, logicamente que é perfeitamente natural que a nossa escola, apesar de ser uma escola... cujo edifício... já tem 40 anos, estivesse bem conservada porque nós também temos lutado para isso, trabalhado para isso e investido nisso. Mas é perfeitamente natural... que a nossa escola tenha sido escolhida, embora não numa primeira fase, mas numa segunda fase para a sua... requalificação... na medida em que havia um compromisso, havia um compromisso por parte do Ministério da Educação e, portanto, surgiu... este... este programa da Parque Escolar... e a nossa escola entrou. Portanto, em termos de recursos materiais não temos dúvida absolutamente nenhuma. O que é que vamos ter no final? Vamos ver. Mas certamente vamos ter uma escola... melhor do que aquela que... tínhamos. Em termos... financeiros, pois não... não vimos o nosso... o nosso, como é que se diz?,... o nosso orçamento aumentado... por causa disso. Aquilo que nós procuramos fazer é... uma gestão... com o melhor dos bom-sensos e tendo sempre como primado o aspecto... pedagógico. Posso-lhe dizer já agora, posso-lhe dizer que... já tínhamos investido muito, já tínhamos quadros de porcelana portanto... em todas as salas, já tínhamos um computador em cada uma... das salas, já tínhamos Internet por toda a escola, já tínhamos um... um sistema de... de gestão através de cartões, de entrada, de gestão de refeitório, de bar, de reprografia, etc. Portanto, os alunos já não precisavam de trazer dinheiro... para a escola. Aliás quando faziam os respectivos carregamentos,... nomeadamente as marcações das refeições, já podiam ser feitas também através da Internet... enfim, já tínhamos... estores em todas as salas... da escola... já tínhamos aquecimento... na maior parte das salas... ou seja, o que é que isto quer dizer?, que... nós já tínhamos bons

recursos materiais... de acordo com o nosso investimento. Mas agora, logicamente que espero eu... O que é que eu quero dizer? Financeiros, que o Estado tivesse dado, não apareceu nada de novo. Mas relativamente a recursos materiais, pois efectivamente apareceu, e é a requalificação da... escola.

**P14 - Em traços gerais, como define uma escola com autonomia?**

**R14** - Olhe, uma escola com autonomia é aquela que já a tem não por aquilo que lhe foi concedido em termos de decreto, ou em termos de contrato, mas exactamente em termos... de, digamos assim, dos seus procedimentos. Quer isto dizer: era uma escola que efectivamente... já desenvolvia projectos... já tinha presente a necessidade de ser diferente em termos da... própria educação, primeiro lugar. Em segundo lugar,... uma escola com... autonomia é também aquela que está muito bem consciente... de quais são as suas metas, de quais são os seus... objectivos... e logicamente tem, por outro lado, também, o suporte do tal contrato que lhe confere, formalmente, digamos assim, essa autonomia. Finalmente, uma escola com autonomia é aquela escola cujos... intervenientes, cuja comunidade escolar está perfeitamente consciente da responsabilidade que tem, em termos de prestar... um serviço público de qualidade. Não há autonomia se não existir esta consciência... mesmo que ela seja conferida formalmente, se ela não existir, se não existir esta motivação, a autonomia não existe. Aliás, é como a história da liberdade. A liberdade não se consegue por decreto... a liberdade conquista-se.

**P15 - Quando e por que motivo surgiu a necessidade de celebrar um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação?**

**R15** - Olhe,... isto surge quando tomamos conhecimento, quando recebemos um convite... que todas as escolas receberam, exactamente, para participar neste projecto-piloto. E nós somos uma escola... pelo menos desde que eu tenho... que eu estou cá e que estou na gestão, somos uma escola que nunca voltámos as costas a nenhum desafio. Nenhum desafio que, efectivamente, nós vejamos que nos pode transportar para mais além, que nos pode fazer melhorar... que, enfim, pode ser uma mais-valia para a escola. E, quando surgiu... exactamente este desafio, nós candidatámo-nos juntamente com mais cento e qualquer coisa... escolas. E fomos escolhidos, porquê? Porque já tínhamos o hábito da auto-avaliação desde 99. Fazemos uma auto-avaliação. E posso-lhe dizer que muitos professores também diziam... «mas porquê?», «para que é isto?... depois não fazemos nada!...» Não,... o objectivo é exactamente avaliarmos esta questão... Olhe, como é que estamos? Onde é que poderíamos estar? Onde é que poderíamos ir? Por que é que estão aqui quatro professores a leccionar... estas turmas e uns têm determinados resultados, outros têm outros resultados? Vamos comparar os resultados de cada um com a média da turma. Se calhar, há necessidade de fazer aqui alguma articulação a nível dos professores que leccionam o mesmo nível de ensino, e nós hoje temos na nossa componente não lectiva... noventa minutos por semana. Todos os professores daquela disciplina, à mesma hora, têm no mesmo nível... têm exactamente, noventa minutos para articular.

**Entrevistadora:** - O chamado trabalho colaborativo... **Entrevistado:** - Exactamente... articular em termos de planificação, em termos de instrumentos de avaliação... porquê? Porque os alunos não são alunos do José, da Maria e do Manel... os alunos são alunos da nossa escola. E isto tem a ver... exactamente com aquilo que eu estava a dizer... que era o facto de nós termos entrado... termos sido seleccionados, digamos assim, para fazer parte desta experiência piloto. Portanto, por que é que... exactamente, porque sempre estivemos abertos a todas as iniciativas que nos permitem melhorar. E

entendemos que esta seria uma iniciativa que nos permitiria melhorar e como tal, como tínhamos estado já abertos à tal avaliação externa das escolas em 2006... que nos catapultou... **Entrevistadora:** - E havia já esta tradição da avaliação externa... **Entrevistado:** - Exactamente. Dessa auto-avaliação que já vem... desde 99, desde que praticamente... apareceu o... decreto-lei... era o 15?... no Conselho Executivo na altura... **Entrevistadora:** - Era o 115/A, de 4 de Maio, que é precisamente o decreto que nos fala do contrato de autonomia, pela primeira vez. **Entrevistado:** - Exactamente.

**P16 - Para além do Ministério da Educação, mais alguma instituição participou nesse processo?**

**R16** - Com o Ministério da Educação... foi com o Ministério da Educação.

**P17 - Quanto tempo demorou a fase de elaboração do Contrato?**

**R17** - Olhe, que eu me lembro... sensivelmente um ano. Portanto, foi desde a avaliação de 2006 até 2007. Em Setembro... é quando ele é... assinado. Mas há aqui todo um processo... nós tínhamos uma concepção de contrato de autonomia... para o projecto propusemos determinadas metas mas se calhar elas também não estavam muito bem formuladas... ou seja, houve aqui um processo de progressiva aprendizagem... até à fase final, que foi a da assinatura do contrato, em Setembro de 2007.

**P18 - Tendo como referência o enquadramento legislativo em vigor e o Contrato de Autonomia celebrado em Setembro de 2007, considera que a escola dispõe actualmente de mais autonomia a nível pedagógico, administrativo e financeiro? (A título de exemplo: A escola pode estabelecer parcerias com outros estabelecimentos de ensino, tendo em vista a gestão do pessoal docente e não docente?)**

**R18** - Em termos do pessoal docente e não docente,... nós temos uma parceria com... pessoal docente... com a Universidade de... **C** [Cidade], em que temos aqui estágios a funcionar nomeadamente Inglês... e Alemão... E em que está estabelecido... assinado um protocolo em que há a possibilidade de os professores da escola que pretendam frequentar mestrado, doutoramento na universidade... o possam fazer nas condições ligeiramente diferentes... daquelas [em] que [o] podem fazer... as outras pessoas, os outros professores. Mas para além disso não temos tido, digamos assim, grande... como é que hei-de dizer?... em todas as outras instituições não estou a ver. Agora temos aí uma instituição universitária, que esquece-me agora o nome, e que vou agora assinar com eles um protocolo... de **D** [Instituição]... também para a leccionação aqui de um curso de especialização em Ensino Especial... Educação Especial e portanto também com... **Entrevistadora:** - Mas para dar formação contínua, por exemplo, a professores que estão no Ensino Especial, é isso?... O objectivo é esse? **Entrevistado:** - ... a especialização... em Ensino Especial, exactamente, para os professores do Ensino Especial... Nós aqui só temos um. Mas ele não está... ele vai funcionar aqui mas não é só dirigido... aos professores da nossa escola. É dirigido a todos... a quem quiser. **Entrevistadora:** - Portanto, funciona como um curso... digamos... como formação contínua... é isso? **Entrevistado:** - Exactamente. É um pouco isso. Agora... o que é que nós temos? Temos também a parceria com... o Centro de Formação... **E** [Centro de Formação de Associação de Escolas]... que funciona aqui na escola e está aqui... sediado. Relativamente à parte financeira, já lhe disse que não há nada de especial. Não nos trouxe nada. Mas, agora a questão da parte pedagógica, há aqui uma coisa que eu penso que... é importante: é que o nosso contrato de autonomia prevê... a possibilidade de nós constituirmos turmas com um número... de alunos relativamente um pouquinho inferior ao máximo legal...



**Entrevistadora:** - Que são 28... **Entrevistado:** - ... que são 28. E nós podemos constituir... com 26.

**Entrevistadora:** - E habitualmente as vossas turmas, aqui, têm 26, no máximo? **Entrevistado:** - Ora bem... é assim: sempre que possível, nós constituímos com 26. Mas, ultimamente, e é bom por um lado,... temo-nos visto na necessidade de constituir com 28. Portanto, sempre que possível, constituímos com 26. Mas este ano está a ser um ano *sui generis*. Eu vou-lhe explicar rapidamente porquê: esta requalificação da escola para além do bom nome que a escola já tem, ser uma referência a nível concelhio, a nível regional, e porque não dizer, a nível nacional, também? E eu penso que nós devemos ter orgulho nisso. Embora sempre com humildade necessária... para manter esta boa qualidade... a escola está a ser ainda mais procurada do que o que era. E portanto eu posso dizer que neste momento nós tivemos para o 7.º ano... 155 inscrições e só tínhamos 104 vagas. Mantivemos, portanto, os 26 alunos. Tínhamos alunos para 6 turmas, só pudemos constituir 4 e a princípio só nos queriam dar 3. Nomeadamente, em Ciências e Tecnologias 10.º ano, tínhamos alunos para 6 turmas, só pudemos constituir 5. E quando eu vi isto,... num Conselho Pedagógico, em Julho, fiz uma proposta: eu penso - disse eu aos meus colegas - que a escola tem que dar um sinal aos pais de que tudo faz para ter os alunos que querem vir para cá. E, portanto, a minha proposta é que em Ciências e Tecnologias e em Línguas e Humanidades, em que só temos também uma turma e temos 28 candidatos, aprovemos as turmas a 28 alunos. Ou seja, abduquemos da... possibilidade de constituir com 26 que nos é conferida pelo nosso contrato de autonomia, demos este sinal aos pais, este sinal de esforço por parte da escola e, como tal, por parte dos professores e por parte dos alunos e por parte dos pais... certo? Também dar um sinal à Direcção Regional no sentido de que, à próxima, temos que rever isto porque isto assim já não pode continuar e, portanto, constituímos todas as turmas de Ciências e Tecnologias com 28 alunos tendo eu, inclusivamente, numa turma 3 disciplinas que pedi para funcionar com 29 para validar um aluno que tinha 3 cadeiras em atraso e portanto ficou no 10.º ano. E em Línguas e Humanidades também 28... portanto, nós temos 5... 6, 7, 8 turmas no 10.º ano que estão repletas e temos uma outra turma dum curso profissional... e que também está cheio. Portanto, o que é que eu quero dizer com isto? Quero dizer que esta questão de podermos constituir com menos alunos é uma questão, penso eu... importante. Mas a escola também tem consciência de que efectivamente presta um serviço público e deve corresponder às expectativas dos pais. Neste momento ninguém pode dizer, não há nenhum pai que possa dizer: «esta escola podia lá ter mais um aluno e não tem. Podia lá ter mais um aluno e não tem... ». Portanto, o que eu quero dizer no meio de tudo isto é: temos esta possibilidade, entendemos que é importante, mas também entendemos que é importante neste ano, especialmente neste ano, irmos um pouco além. E, portanto, entre aspas, prescindir dessa hipótese e constituirmos as turmas a 28 estando perfeitamente conscientes da responsabilidade que é... porque as metas mantêm-se. Repare: as metas eram as que já estavam, não é? As condições, nós neste momento em termos de 10.º ano estamos, se é que assim podemos dizer, a abdicar de uma das condições mas estamos conscientes de que mesmo abdicando dessas condições vamos conseguir atingir e, espero eu, ultrapassar mesmo assim, as metas... É um desafio...

**Entrevistadora:** - De futuro, equaciona a possibilidade de pedir autorização para que lhe seja concedida mais uma turma? **Entrevistado:** - Claro, não tenha dúvidas nenhuma sobre isso... não tenha dúvidas nenhuma sobre isso. Aliás, já está e já foi aprovado em Conselho Geral, em Novembro de 2009, para a futura renegociação do contrato de autonomia ficar lá plasmado quatro turmas no mínimo para o 7.º ano porque este ano queriam-me tirar uma turma. **Entrevistadora:** - Mas mantiveram as quatro, apesar de tudo? **Entrevistado:** - Mantiveram porque efectivamente a força dos números... acabou com essa

intenção. Agora, faço questão, para o próximo ano, de reforçar esta questão do 7.º ano e a questão também do... 10.º ano.

**P19 - A escola dispõe agora de outros mecanismos que permitam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou podê-lo-ia fazer de igual modo, mesmo sem ter celebrado o Contrato de Autonomia?**

**R19** - Sim, já o fazia... nesse aspecto... o contrato de autonomia não trouxe nada de novo. Já o fazíamos. Quer dizer,... reforçou-nos... fez-nos ter mais consciência... se calhar... intensificou a nossa responsabilidade, mas o facto é que nós já fazíamos... já éramos autónomos antes de assinar o contrato.

**P20 - O Contrato de Autonomia potencia na escola uma cultura de responsabilização no desenvolvimento de estratégias de combate ao insucesso e ao abandono escolares? Em caso afirmativo, diga de que modo.**

**R20** - Esta consciência do que se pretende e do objectivo e de que todos nós temos... um papel fundamental a desempenhar em todo este processo, esta consciência... este assumir dessa consciência... logicamente que... nos vai levar a... a que... o contrato de autonomia se ponha como pedra fundamental.

**P21 - Há quem afirme, criticamente, que o Contrato de Autonomia é apenas um documento formal que nada acrescenta de significativo ao quotidiano das práticas lectivas. Gostaria que comentasse.**

**R21** - Pode ser... se eu quiser, pode ser. Assinei um contrato e agora não quero saber disso para nada. Olhe, a minha preocupação é só atingir as metas mas a nossa preocupação não é apenas atingir as metas... para já é exceder... as metas. Depois, a nossa preocupação é sermos, efectivamente, autónomos... autónomos no bom sentido. Não é independentes,... autónomos. E a nossa preocupação é, também, pensar sempre em modificar, em alterar, em transformar no sentido de podermos fazer melhor. Ou seja, em melhorar. Portanto, eu penso que o facto... de um contrato poder ser apenas o tal aspecto formal, a tal folha de papel que foi assinada, ou não, que tem a ver, exactamente, com a intenção com que se fez o contrato. E a intenção com que fizemos o contrato foi, como disse há pouco, mais um desafio no sentido de uma melhoria contínua.

**P22 - Em que medida a contratualização influenciou, ou não, a relação da escola com as entidades educativas regionais e as estruturas centrais do Ministério da Educação?**

**R22** - Sim, é a escola que tem contrato de autonomia. Aliás, é assim que as pessoas se referem: a escola tem contrato de autonomia e... e isso serve para o bem e serve para o mal. Gostava só de dar-lhe um exemplo: lembro-me no ano passado... nós preenchemos a aplicação onde tínhamos de pôr o número de alunos que tínhamos por turma, por disciplina, etc., para ver se havia alguma coisa que estava em desconformidade relativamente ao 13170 que é o despacho que rege as matrículas, o número limite de alunos por turma,... e temos que fundamentar tudo aquilo que está em desconformidade, seja em desconformidade por ter um número inferior ao legal, ao mínimo legal, seja em desconformidade por ter um número superior ao máximo legal. E portanto, lembro perfeitamente o despacho da Sr.ª Directora Regional Adjunta na altura, agora actual Directora Regional, Dr.ª Isabel [nome fictício],... havia uma informação da Chefe de Divisão a dizer que a escola tem contrato de autonomia, como tal tem competência para... e ela dizer: «Sim senhor,

concordo, no entanto registe-se o rigor na constituição... das turmas». Pronto, este é um aspecto que na altura nós gostámos. Mas agora, tem havido, logicamente, uma série de reclamações. Reclamações dos pais que vêem que querem cá pôr os seus filhos e os filhos não entraram. E têm reclamado. Para nós, têm reclamado para a Direcção Regional. Está a ver aqui esta pasta? Tudo reclamações às quais eu tenho andado praticamente desde Julho, quase todos os dias a responder. Até eu estava... em França... acabei por também enviar uma coisa para cá para responderem. E então é a resposta da F [Direcção Regional de Educação] às pessoas é exactamente: a escola tem autonomia... a escola tem autonomia, como tal... compete à escola resolver o problema. Pronto, aquilo que eu digo às pessoas: a escola tem autonomia para constituir turmas com um número de alunos. A escola tem autonomia, diz o contrato de autonomia, para constituir abaixo do limite. Não tem autonomia para constituir acima. É aquilo que eu digo exactamente às pessoas. O que é que eu quero dizer? Esta autonomia... as pessoas referem-se,... a F [Direcção Regional de Educação] refere-se à autonomia no bom ou no mau sentido. Quando é para descartar também a situação: «Eh!, a escola tem autonomia, faz favor... resolva a situação». Mas ouça: a escola tem autonomia para tudo, não tem autonomia para ter critérios aleatórios, não é? E portanto, se me diz assim, se a Eneida chega aqui e me diz assim: «olhe, estou cheia de problemas: o meu filho, isto, isto e aquilo... por favor, ponha-me aqui o meu filho». E eu digo: sim senhor, vou-lhe cá pôr o seu filho. Amanhã aparece-me outro e diz: «olhe, estou cheio de problemas». Olhe que agora já não tenho. «Mas espere lá, desculpe lá, mas porque é que já não tem? Mas os meus problemas... quem é que lhe diz a si que os meus problemas não são mais graves do que os da... Eneida?» Verdade? Portanto, eu não posso ter um critério subjectivo. Eu tenho que ter os critérios mais objectivos possível. E todas as pessoas que vêm aqui – eu compreendo –, quase que choro com elas. Mas a única coisa que eu lhes digo: ouça, não me peçam, não me peçam para ter critérios subjectivos... não posso... não posso, de maneira nenhuma. Agora, se a Direcção Regional apesar de nós termos autonomia como eu estou a dizer... – uma coisa é autonomia, outra coisa é independência –, se a Direcção Regional disser assim: «faz favor, ponha aí a turma com 29»... eu digo logo amén...

**P23 - A contratualização influenciou a relação da escola com o poder local?**

**R23** - Temos 7 minutos. Olhe... é assim: Nós... relativamente ao poder local sempre tivemos uma relação privilegiada. Aliás,... posso-lhe dizer até que todas as escolas aqui do concelho... independentemente dos partidos que têm estado ao nível... do comando do poder local... não é o caso, não tem interesse para aí, mas independentemente do partido, têm tido uma relação privilegiada e que nós, efectivamente... já tínhamos. Portanto,... posso-lhe dizer que o contrato de autonomia, só por si, reforçou um pouco essa relação mas não,... digamos assim, não deixámos... não passámos a ter uma má relação por uma boa relação. Ou seja, não passámos a ser reconhecidos porque temos um contrato de autonomia. Não, já era reconhecido, efectivamente, o nosso trabalho, os nossos pedidos, as nossas solicitações... já eram, sempre que possível, concedidas... e também a escola sempre esteve aberta a uma colaboração extremamente estreita e muito próxima com a Câmara Municipal... sempre. Portanto, o contrato de autonomia foi apenas, digamos assim, mais um dado que surgiu, que veio reforçar a boa relação... que já existia com o poder local e que continua, efectivamente, a existir. Posso-lhe dizer que... muito material da escola que está a ser renovado... neste momento temos um protocolo com a Câmara... e, portanto, estamos a ceder à Câmara Municipal... para as escolas primárias, material que temos aí que estava... ainda em bom estado. Mas porque também temos novo, não faz sentido termos um aqui e outro encaixotado. É preciso... estamos aqui

para prestar um serviço público. O dinheiro sai do bolso de todos os contribuintes e, portanto, não sejamos apenas nós a usufruir mas que outros possam, logicamente, também usufruir. **Entrevistadora:** - Muito bem. Finalizamos por hoje? **Entrevistado:** - Sim, se calhar é melhor... ó Eneida, eu peço perdão...

## **Segunda parte da entrevista**

**Entrevistadora:**

- Boa tarde, uma vez mais, vamos dar início à segunda parte da nossa entrevista e eu começaria por lhe perguntar...

**P24 - Com o Contrato de Autonomia foi possível à escola o desenvolvimento de algum projecto visando a modernização dos serviços administrativos e a formação dos funcionários não docentes?**

**R24 -** Olhe, muito sinceramente, desde a altura do contrato de autonomia, que eu me lembre, não tivemos nenhuma formação específica relativamente... aos funcionários... nada! Em termos de projecto de modernização, o que é que nós temos? Temos a requalificação da escola. Fazemos parte da... EPIS que são uns empresários do grupo para a inclusão social... e, de resto, não temos absolutamente mais nada. Ou seja, a esse nível... o contrato de autonomia... ainda não nos permitiu desenvolver mais nenhum projecto.

**Entrevistadora:** - Então disse-me que fazia parte... a escola integra... **Entrevistado:** - Que é os empresários para a inclusão social... que têm exactamente como... função também junto das... escolas levá-las... a um processo de melhoria. Sempre de melhoria e de inclusão... processo no qual nós já estávamos e, portanto, aderimos... **Entrevistadora:** - E que mais-valias é que isso tem trazido... para a escola? **Entrevistado:** - Ouça, a mais-valia, trata-se essencialmente em termos de uma troca de experiências... com outras escolas. Há sempre dois encontros anuais e ainda só tivemos... um, mas há sempre dois encontros anuais. Isto foi em 2008-2009 que houve, efectivamente, esta adesão... encontros anuais com outras escolas... somos divididos em grupos e trocamos... experiências... em termos exactamente, não só... de autonomia, mas enfim, em termos de inovação. O que é que temos? Que projectos é que temos?... **Entrevistadora:** - Hum... hum... **Entrevistado:** - ... Vamos tomando consciência disso. Mas isso ainda estamos... no início, digamos assim, deste projecto. Ou seja, desenvolvido, já concretizado e avaliado ainda não há projecto... nenhum... a não ser aquilo que na escola... já tinha, bem como as suas parcerias com... a comunidade.

**P25 - No que concerne à formação dos professores, considera que a escola fomenta a sua formação quer em contextos formais, quer informais (inter-pares)? Clarifique.**

**R25 -** Olhe... a preocupação... da escola é exactamente que... toda a comunidade, nomeadamente neste caso em termos dos... professores... a classe docente seja uma classe que está habilitada, que está formada... e que tem consciência de quais são as suas necessidades também em termos de formação... no que respeita aos objectivos pretendidos. Anualmente... os professores pronunciam-se relativamente às suas necessidades de... formação. Necessidades estas que são transmitidas ao Centro de Formação **E** [Centro de Formação de Associação de Escolas] com quem nós temos... uma excelente relação... e a máxima proximidade, já que ele funciona... aqui na escola. Só que depois, debatemo-nos exactamente com outras questões do Ministério da Educação que define qual é a formação. E portanto, aquilo a que eu cheguei à conclusão este

ano é que não valia a pena termos estado em 2009 a propor formação neste aspecto, neste, neste e naquele, quando foi o Ministério da Educação que disse que a formação era só ao nível... das Tecnologias da Informação, nomeadamente, formação em quadros interactivos! Mais do que isso, que só havia... formação para um terço dos professores da... escola... Quer dizer, eu no meio disto tudo, relativamente à experiência deste ano, questiono para que é que os professores se hão-de estar a pronunciar se a formação é imposta, em termos daquela formação que releva para a progressão na carreira e, que é aquela que é entendida como boa formação contínua, por parte do Ministério da Educação, se é essa que é imposta por eles. Não só em termos da formação que se vai fazer, como da duração dessa mesma formação. Pronto. Por outro lado, há uma consciência por parte... da classe docente... desta escola de que muitas vezes é fundamental investir a vários níveis e então, particularmente... os professores investem em congressos, investem em outro tipo de formação, investem em participação em concursos... em candidaturas a... prémios. Vamos ter agora um... colega nosso que vai ser premiado no dia 15 de... Setembro... na área... da Físico-Química com um projecto que... apresentou. Tivemos uma colega... que, com o seu projecto com os alunos, foi também premiada a nível nacional, agora... no mês de... Julho. Temos agora uma outra colega que já nesta semana vai participar também... num congresso de Físico-Química. Esse mesmo colega que vai ser premiado, vai para Lucerne, para a Suíça. Portanto, a escola, logicamente, que procura criar todas as condições para que os professores possam participar... o mais possível... nestas formações. Mas estas são... eu não lhe posso chamar informais, porque elas estão, efectivamente, vêm e... estão formalizadas. No entanto, é por iniciativa, digamos assim, dos professores... mas conscientes da importância que essa formação tem em termos de escola. E isto é que é importante referir. Ou seja, eles não vão procurar formação apenas em termos de se formar mas aquela formação que é importante em termos da escola porque... eles são professores desta escola...

**P26 - Parece-lhe que os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) e, em particular, aquele a que esta escola pertence, dão uma resposta adequada às necessidades de formação dos professores?**

**R26** - Dão... dão a resposta que é possível... dão a resposta que é possível se lhe deixam dar resposta... sempre que... no entanto, sempre que... a escola, particularmente neste caso, esta escola, ou outras escolas... solicitam a colaboração do Centro de Formação em termos de uma formação que é fundamental naquela altura... e que é preciso encontrar... um formador, etc., o Centro de Formação está sempre disponível para tal, só que há muitas vezes que são as próprias escolas que têm que pagar. Não é o Ministério da Educação que o faz. Mas o Centro de Formação está sempre aberto. Está é, logicamente, condicionado em termos das tais acções de formação... que relevam para progressão e está sempre condicionado àquilo que é determinado em termos do Ministério da Educação.

**P27 - A nível institucional, há uma articulação da escola com o Centro de Formação de Associações de Escolas, aqui sediado? Em caso afirmativo, como se processa?**

**R27** - Pronto, o Centro de Formação... **Entrevistadora:** - Mas já disse há pouco... há uma boa relação, não é? **Entrevistado:** - ... Há uma óptima relação,... logicamente que, em termos administrativos, passa tudo pela contabilidade da... escola... ou seja, digamos que a relação que existe é de tal maneira estreita, que eu não concebo - mas isto particularmente e informalmente -, não concebo o Centro de Formação fora da escola. Não sei se me estou a fazer entender. Quer dizer... é o Centro de Formação **E** [Centro de Formação de

Associação de Escolas] que engloba várias escolas mas está aqui, efectivamente, sediado na escola e, portanto, nós temos... a melhor relação institucional formal e informal... com o Centro de Formação.

**Entrevistadora:** - Até vai ter direito a novas instalações, também... não é? **Entrevistado:** - ... Exactamente... **Entrevistadora:** - ... Em função de todo este projecto de requalificação?... **Entrevistado:** - ... Portanto, também teve esse aspecto... esse aspecto positivo para o Centro de Formação porque está numa escola que está a ser requalificada e vai ter um espaço específico... também ele requalificado exactamente para um Centro de Formação.

**P28 - Em sua opinião, a escola dispõe de mecanismos que permitam aos professores escolher livremente as acções de formação contínua que mais lhes interessam ou que consideram ser prioritárias?**

**R28** - Já definimos em termos pedagógicos, a auscultação nos vários departamentos, aquelas acções que seriam fundamentais... para os professores, tendo em conta o Projecto Educativo da Escola que, digamos assim, é o documento base... é a pedra de toque de tudo isto. Depois, logicamente, fomos confrontados com aquilo que é imposto em termos do... Ministério da Educação. Nós reconhecemos perfeitamente que as Tecnologias da Informação e Comunicação são... sem dúvida alguma, importantes hoje, mas não podem ser exclusivas. Quer isto dizer, estar a reduzir a formação apenas a esse nível é, do meu ponto de vista,... empobrecer, empobrecer, digamos assim, as alternativas que deviam aparecer... **Entrevistadora:** - E depois, é assim: para efeitos de progressão na carreira, os professores necessitam de ter formação na sua área... específica... **Entrevistado:** - Exactamente... pronto... mas esta é considerada como se fosse também na sua área de tal maneira importante... o problema que se põe não é esse... não é apenas esse... é, essencialmente, o facto de... neste momento, são quinze horas por ano... e quando o estatuto diz que... são vinte e cinco horas. Portanto, eu não sei muito bem como é que esta coisa vai acontecer, mas é um problema que, certamente,... o Ministério da Educação estará atento e procurará resolver... digo eu, com o meu optimismo.

**P29 - Parece-lhe que após a assinatura do Contrato de Autonomia se verificou um nível de participação mais activo dos alunos e dos Pais/Encarregados de Educação? Especifique.**

**R29** - Isso é progressivo, sabe? Porque isto é assim: assinaram o contrato de autonomia, estão... representados os pais, estão representados os alunos, etc.. Portanto, o nível de participação é interessante, no entanto, e nós sabemos como é que as coisas funcionam, não é muita gente que sabe como é que funciona um contrato de autonomia, em que é que consiste um contrato de autonomia e, progressivamente – estamos a falar desde 2007, há três anos, faz agora três anos em Setembro –, nós procuramos, digamos assim, cultivar essa situação de termos efectivamente um contrato de autonomia, no sentido de ir buscar a outra vertente da autonomia, que é a da responsabilidade. E aquilo que eu normalmente digo, não apenas aos professores e aos funcionários, mas também, e essencialmente, aos alunos, é que: meus senhores, vocês são alunos da Escola e alunas da Escola Alpha, que é uma escola que tem um contrato de autonomia e que, por isso mesmo, tem uma responsabilidade acrescida e que todo e qualquer elemento que está aqui – seja a prestar aqui o seu serviço, seja a vir aqui buscar a sua formação – tem também, uma responsabilidade acrescida. E portanto, o nosso contrato de autonomia aponta para determinadas metas. Ora bom... estas metas somos todos nós que trabalhamos nesse sentido. E portanto, se cada um de nós não investir, logicamente que as metas não se atingem. E por isso mesmo, as condições de melhoria que podemos vir a obter, estarão,

digamos assim, condenadas a não aparecerem porque nós não investimos nelas, não assumimos a nossa responsabilidade. O que é que eu quero dizer com isto? Quero dizer exactamente que, progressivamente, as pessoas vão tomando consciência da responsabilidade que é ter um contrato de autonomia e, a tal cultura de escola [de] que eu lhe falava há pouco, é reforçada exactamente nesta perspectiva. Porque eles já não se sentem apenas alunos... desta escola. Sentem que, efectivamente, esta escola tem um contrato e, enquanto contrato, é importante que todos trabalhem nessa perspectiva. E enquanto elemento que eu sou da escola, não como professor, mas como aluno, neste caso, pois eu devo trabalhar para contribuir com a minha parte para atingir esse objectivo. Eu penso que isto é que é importante.

**P30 - Sabemos que a escola foi recentemente intervencionada a nível das suas infra-estruturas. Quando se iniciou esse processo?**

**R30** - O processo... bem, o processo, está-me a falar do processo das obras, ou do processo em termos de projecto? **Entrevistadora:** - Eu estava a pensar no projecto em si porque as obras...penso que têm cerca de um ano... não é? **Entrevistado:** - Portanto, as obras começaram em... Junho de 2009, portanto... o processo iniciou-se em 2008. As obras iniciaram-se em Junho de... 2009 e, em princípio, estarão concluídas, se tudo correr bem, em final de 2010.

**P31 - Que importância assumiu a celebração do Contrato de Autonomia no projecto de requalificação da escola (pavilhão gimnodesportivo, laboratórios...)?**

**R31** - É uma importância decisiva... como já tive oportunidade de dizer ontem. Portanto, no contrato de autonomia estava contratualizada... a requalificação do pavilhão gimnodesportivo, a requalificação dos laboratórios e a requalificação destes pavilhões de madeira que aqui estão. E portanto, nesta perspectiva, não podendo dissociar, também, os bons resultados que temos obtido... e o facto de... o primeiro relatório que é feito... em termos de monitorização de como é que está a evoluir o nosso contrato de autonomia, é de que os resultados foram atingidos, as metas foram atingidas e foram excedidas. Também o facto de a nossa escola ser, em vários aspectos, uma referência, como eu já lhe disse ontem, também a nível... regional... e até nacional. E portanto, tudo isto, digamos assim, levou... e contribuiu... para que efectivamente a nossa escola estivesse a ser requalificada. Portanto, eu penso que o contrato de autonomia aqui, é um elemento fundamental para a requalificação da escola.

**P32 - De que modo e com que frequência foi feita a avaliação do Contrato de Autonomia? Há, inclusivamente, uma Comissão de Acompanhamento Local... Quer esclarecer?**

**R32** - Olhe, foi feita... que eu tenha conhecimento, em dois anos: em 2008... e penso que no início de 2009. Em 2010,... nada foi feito. Estamos a falar em termos da Comissão de Acompanhamento. Agora, nós fazemos sempre o Relatório de Progresso no final de cada ano lectivo. Fazemos sempre um Relatório de Progresso, vamos fazer agora... foi em 2007, fizemos em 2008, fizemos em 2009, vamos fazer agora em... 2010 um Relatório de Progresso que... levamos ao Conselho Geral para aprovação em termos do Conselho Geral e depois enviamos para a **F** [Direcção Regional de Educação]. Mas já agora, aproveito aqui para referir que nós fomos, em Maio, chamados pelo Sr. Secretário de Estado à Secretaria de Estado da Educação, a Lisboa, nomeadamente as escolas... com contrato de autonomia da Região Centro... foram todas as escolas mas naquela altura foram as da Região Centro... e o objectivo era darmos conta... de contas... digamos assim,

que estavam a ser feitas em termos de aluno, do gasto, das escolas, etc., da intenção de já, imediatamente, para este ano lectivo, renegociar o contrato... portanto, queriam saber como é que nós estávamos a encarar o contrato de autonomia, aspectos positivos e aspectos negativos, fornecermos dados em termos do custo por aluno... e disseram-nos que num espaço de mais quinze dias, três semanas, seríamos contactados... para uma nova reunião em que iríamos avançar já com uma renegociação do contrato de autonomia. Isto foi em Maio. **Entrevistadora:** - Isto é por quatro anos. Seria, então, antecipado? **Entrevistado:** - Exactamente... portanto, a todo e qualquer momento o contrato podia ser renegociado. O contrato prevê isso, ou seja, o que eu lhe quero dizer, é que isto foi em Maio, estamos... em 31 de Agosto, e nunca mais fomos a reunião absolutamente nenhuma... entretanto, meteu-se a história dos mega-agrupamentos, etc... **Entrevistadora:** - Voltando um pouco atrás, e a propósito da Comissão de Acompanhamento Local, disse-me que para além dos tais... **Entrevistado:** - Que eu tenha conhecimento, foram feitas duas reuniões. Ouça: eu, na altura, só me lembro de uma. Mas a Sr.<sup>a</sup> Directora Regional diz que foram feitas duas... mas como foi com o meu colega... **Entrevistadora:** - E uma terá sido em 2008? **Entrevistado:** - E uma terá sido em 2008... **Entrevistadora:** - E a outra foi em Janeiro de 2009... **Entrevistado:** - Exactamente... e a outra em 2009. Em 2010, não foi de certeza... porque era eu que já estava... **Entrevistadora:** - Pois... já estava... até porque também tem que fazer parte... da dita comissão... **Entrevistado:** - Exacto, por isso é que eu estou a dizer... em 2010 não foi de certeza... disso não há dúvida absolutamente nenhuma.

**P33 - Este Contrato termina no ano lectivo de 2010/2011 (Artigo 6.º). Alguma vez se procedeu à sua revisão ou alteração?**

**R33-** Nós apresentámos ao Conselho Geral, em final de 2009, três ou quatro alterações ao contrato, aquando da renegociação, que o Conselho Geral aprovou. Nomeadamente, uma delas era, exactamente, a obrigatoriedade de quatro turmas. Nós assegurámos quatro turmas do 7.º ano e o Ministério da Educação assegurar que teríamos sempre essas quatro turmas em termos da rede, era uma delas. (Dá-me só um bocadinho? Pode fazer aí uma pausa?)... Aquilo que nós tínhamos, exactamente, em termos de propostas, aquando da renegociação do contrato de autonomia - «Introdução: a escola tem autonomia para marcar entre um e dois tempos relativamente à componente de estabelecimento». Isto em primeiro lugar. Em segundo lugar, «é competência da escola marcar, obrigatoriamente, dois tempos»... portanto, noventa minutos,... «da componente não lectiva para a articulação curricular, salvaguardando as situações de horários com menos de 14 tempos em que, excepcionalmente, poderá marcar apenas um tempo de quarenta e cinco». Ou seja, a escola retirando estes tempos, já não era contabilizada para... o número de tempos que a escola tem para efeitos da atribuição de um determinado crédito. Portanto, vamos tirar dois tempos por professor, o que dá duzentos e não sei quantos tempos e, portanto, que abate logo ao crédito geral da escola, e que poderia levar, porventura, a que depois o crédito atribuído fosse maior do que aquilo que é. Depois, relativamente à rede escolar, «a escola assegurará e será assegurada à escola, no mínimo, a existência de quatro turmas do 7.º ano»... no mínimo. Aquilo que eu dizia ontem. «É competência da escola a gestão do crédito de horas de acordo com as suas necessidades». Portanto, o crédito que nós temos, geri-lo em função exactamente, das nossas necessidades. «É competência da escola fazer uma gestão flexível do currículo do 3.º ciclo salvaguardando a totalidade da carga horária por cada ano de escolaridade»... e aqui... **Entrevistadora:** - É novo... **Entrevistado:** - Não é, porque isso já está na lei. Está na lei para uns, não está para a Inspecção. A Inspecção, quando cá esteve no ano passado, questionou a nossa gestão do 3.º



ciclo... do currículo do 3.º ciclo. Cumprindo sempre, quer em termos horizontais, quer em termos verticais, as cargas horárias, não havia dúvida absolutamente nenhuma. Ou seja, por exemplo Educação Física, se num ano tem menos meio tempo ou melhor, tem menos um segmento de 45, no outro ano terá mais. Certo? Ou seja, em termos horizontais e em termos verticais, da totalidade das disciplinas, estaria sempre. E isso está consignado na legislação. No entanto, há interpretações de que as coisas não são assim. E, no ano passado, a Inspeção levantou essa questão... quando cá esteve... na altura dos horários... em Setembro. Levantou essa questão, achou que era uma desconformidade, mas foi apresentada por nós a legislação que, efectivamente, suporta a... e depois a Direcção Regional confirmou que, efectivamente, estava tudo bem. Mas, para precaver esse tipo de situações, para prevenir [que] não mais se repetissem, é competência da escola fazer uma gestão flexível do currículo do 3.º ciclo salvaguardando a totalidade da carga horária por cada ano de escolaridade e, logicamente, também em termos verticais no que respeita ao 3.º ciclo, na totalidade. Pronto, foram estas as propostas. **Entrevistadora:** - Entendido. Portanto, estão a aguardar a alteração... na medida em que ainda não foram chamados para a renegociação... **Entrevistado:** - Como lhe disse, daqui a... quinze dias, três semanas. Estamos a apontar ali para finais de Maio, princípios de Junho, seríamos chamados novamente... passou Junho, passou Julho,... e acabámos por... não ser chamados. **Entrevistadora:** - Qual é a sua previsão? Acha que ainda se poderá fazer essa renegociação até ao final deste... ano? Estou a falar deste ano civil... **Entrevistado:** - Eu vou-lhe dizer aquilo que eu acho: aquilo que eu acho é que confiei em quem, se calhar, não devia ter confiado. Muito honestamente... eu sou frontal. Em Janeiro?... Fevereiro?... Janeiro ou Fevereiro, os directores das escolas de todo o país, em... sessões diferentes, neste caso, da Região Centro, fomos à... **G** [Fundação], ao auditório da **G** [Fundação], a uma reunião com a Sr.ª Ministra e com os senhores Secretários de Estado onde foi apresentada, pela primeira vez, a Sr.ª Directora Regional, Dr.ª Isabel [nome fictício]. Como Directora Regional mereceu as palmas de praticamente toda a gente... porque todos acharam que realmente era um elemento de valor em termos da **F** [Direcção Regional de Educação]... e onde foi prometido pela Sr.ª Ministra, através da sua oralidade e também da do Sr. Secretário de Estado, na altura, que todos os normativos fundamentais para o lançamento do ano lectivo 2010-2011, até ao final de Abril, estariam prontos. Estariam prontos, todos, e de forma articulada. «Dê-nos até ao final de Abril, não nos pressionem mais» – e esta foi, efectivamente, a promessa. «Para que vocês tenham tempo (Maio, Junho, Julho) de ver tudo para que em Setembro eles possam, efectivamente, ser implementados». Apareceram? Alguns apareceram no final do ano lectivo, ou melhor, no final do ano escolar e um, com uma importância decisiva, que é o Estatuto do Aluno, estamos hoje, dia 31 de Agosto, e nada há... a não ser o que vem na Comunicação Social. Mas o que vem na Comunicação Social, para mim, é zero. Ainda hoje a Coordenadora dos Directores de Turma dizia assim: «Então, vou fazer a reunião com os Directores de Turma, como é que é em termos do... Estatuto do Aluno?» – Como é que é?... Só é de uma maneira... Lei 3, é a que está. Portanto, não há dúvida absolutamente nenhuma. A minha esperança... a minha esperança já morreu.

**P34 - Considera uma mais-valia para a escola a renovação do Contrato após os 4 anos de vigência?**

**R34 -** Aquilo que eu lhe posso dizer é que se houver... uma disponibilidade por parte do Ministério da Educação - a da escola já existe -... e eu queria acreditar... queria acreditar mediante aquela reunião em Maio que, efectivamente, o Ministério da Educação estava com esta disponibilidade. Mas, a partir do momento em que já não nos chamaram,... eu já não sei... mas... queria acreditar que, se houver essa disponibilidade,

será uma mais-valia. Quero acreditar nisso. Quero acreditar... porque nós estamos conscientes daquilo que queremos, estamos conscientes daquilo que é preciso incluir. E uma das coisas que é preciso incluir é, exactamente, a questão da contratação dos professores. Nós neste momento estamos a ser penalizados. As escolas com autonomia... e isto que eu estou a dizer pode ser polémico, mas é verdade. As escolas com autonomia e as escolas TEIP, estão a ser penalizadas. Eu vou-lhe explicar, muito rapidamente, porquê: os professores contratados não puderam concorrer às escolas com autonomia e às escolas TEIP nesta fase das necessidades transitórias. E não puderam porquê? Porque o Ministério diz: «essas escolas, vamos nelas colocar os professores do Quadro que estão em DACL (Destacamento por Ausência da Componente Lectiva)». Não questiono, acho muito bem, mas... ao tirarem a possibilidade dos outros professores poderem concorrer, o que é que aconteceu? Aconteceu, por exemplo: eu tenho dois horários para Informática, não havia ninguém em DACL, ninguém entrou nesses dois horários, nesta escola, e ali na escola ao lado entrou um professor. E porque é que entrou? Porque a escola ao lado estava acima, dele contratado, e esta escola não estava. E agora, dizem-me assim: «Ah!... mas o “sotôr” agora pode, perfeitamente, escolher os seus professores, alegando, inclusivamente, continuidade pedagógica, em oferta de escola.» – Posso, claro que posso. Só que, entretanto, já não posso escolher aqueles que entraram nas necessidades transitórias... e que podiam ter entrado aqui. Porque eu recebi vários telefonemas de professores a dizer: «Pá, mas eu quero concorrer para a tua escola, e não posso.» – Mas, não podes porquê? – «Porque me diz lá: “tem contrato de autonomia” e não posso.» – Portanto, aceito sim senhor, prioritariamente, professores do Quadro. Esgotados os professores do Quadro, vamos aos outros. Só que os outros não puderam vir para nós. Portanto, nesta perspectiva, estamos a ser – entendo eu – ouça, prejudicados por um lado, com... estamos a ser prejudicados com um pressuposto: o de que estamos a ser beneficiados. Não estamos.

**P35 - Em seu entender, o acordo celebrado entre a escola e o Ministério da Educação é um documento decisivo na definição de políticas educativas descentralizadoras? Especifique.**

**R35 -** Não tenho dúvidas nenhuma que é. É preciso é que seja de uma vez por todas clarificada a intenção descentralizadora do Ministério. Porque isto de dizer «queremos descentralizar» e depois vêm medidas a ser cada vez mais centralizadoras... eu sei perfeitamente que há escolas que gostam, que preferem a centralização. Ouça, porque a coisa mais simples de quem dirige uma escola, a coisa mais simples do mundo, é receber indicações e executá-las. Nada mais do que isso. E, portanto, é avaliado em função da sua execução. Outra coisa é a autonomia no sentido de criar projectos, no sentido de inovar,... no sentido, lá está, de fazer desta escola uma escola diferente. Se houver essa intenção e essa intenção não se ficar apenas pela elaboração de um contrato mas ficar também por medidas ou se estender a medidas que, efectivamente, o Ministério vá progressivamente ampliando... mas não, aquilo que eu estou a ver neste momento é que, se calhar, a intenção do Ministério.... deste Ministério da Educação, que eu percebi nessa reunião de Janeiro, que era ampliar a autonomia a todas as escolas, neste momento, não estou a ver. Não a estou a ver em lado nenhum. Agora, não tenho dúvidas nenhuma... uma política descentralizadora passa, logicamente, por autonomia. E não autonomia a vinte, mas autonomia a mil e tal. A todas as escolas existentes... quando elas estiverem suficientemente crescidas para serem autónomas. Disse um bocadinho crescidas... porque isto é preciso crescer, não é? Penso que é fundamental.

**P36 - O Contrato de Autonomia influenciou os níveis de participação democrática na escola? Em caso afirmativo, diga de que forma.**

**R36 -** Olhe, aquilo que eu lhe posso dizer é que, muito sinceramente, não notei grande diferença entre a democracia que já existia na escola e a que existe agora. Não no sentido de que ela seja pouca, mas de que já era a suficiente e a bastante... no meu entender. E já agora gostaria só de reforçar esta questão: nesta escola há uma consciência: a consciência de que... dizia-lhe eu também ontem, a liderança tem que ser participada. E portanto, nunca ninguém nesta escola, digamos assim, obstou a que a inovação, a que a participação... autónoma, das pessoas fosse exequível... Portanto, a democracia sempre existiu... a democracia sempre existiu. Não existe, não sei se posso dizer assim, libertinagem, não é? Mas existe uma democracia consciente... existe uma democracia consciente e existe a consciência também do que nós pretendemos e de quem lidera, e de quem são, digamos assim, as pessoas que estão mais à frente em termos desta liderança, mas que progressivamente estão a puxar todos os outros. E se nós comparássemos esta escola... hoje, com esta escola há 10-12 anos, encontramos uma diferença muito grande. **Entrevistadora:**

- Ao nível da participação democrática também? **Entrevistado:** - Ao nível da participação democrática... ao nível da utilização de instrumentos, de tecnologias... porque nós temos... repare: nós somos um corpo docente relativamente envelhecido... eu sou dos mais novos. Já fui mais novo do que o que sou agora. Mas ainda sou, efectivamente, dos mais novos... eu vou fazer 51 anos. E aquilo que eu observei nestes últimos 10 anos foi pessoas na casa dos perto de finais dos 50-60 anos, efectivamente a ter uma predisposição para a inovação, nomeadamente em termos de utilização das novas tecnologias, que eu não imaginava que pudesse acontecer. E nós acompanhámos, efectivamente, essa evolução. Porquê? Porque a nossa perspectiva sempre foi melhorar. E a melhoria só se consegue se nós olharmos para o lado e virmos o que é que está aí e que pode potenciar essa melhoria. E as novas tecnologias, foram sem dúvida, aquilo que nos permitiu dar o salto. Mas se não houvesse predisposição, também não íamos lá. Portanto, nunca houve barreiras, nunca houve constrangimentos, exactamente a essa predisposição das pessoas para inovar. Portanto, a democracia sempre existiu e não foi o contrato de autonomia que nos veio trazer essa perspectiva democrática. Pode reforçá-la, como é lógico. A autonomia pode reforçá-la. Mais responsabilidade... mas também mais democracia. Mas isto não significa que não existisse democracia. Não, ela já existia. Sempre existiu. **Entrevistadora:** - Muito bem. Chegámos ao fim da nossa entrevista. Muito obrigada.



## **Anexo 7**

### **Guião da Entrevista N.º 2**



## Guião da Entrevista N.º 2

Setembro de 2010

**Entrevistado:** Presidente do Conselho Geral

### Bloco I – Validação da entrevista

### Bloco II – Caracterização do entrevistado

Questões	
1. <sup>a</sup>	Qual é a sua área de formação académica?
2. <sup>a</sup>	Qual é a sua área de formação profissional?
3. <sup>a</sup>	Quantos anos tem de serviço?
4. <sup>a</sup>	Há quanto tempo exerce este cargo?
5. <sup>a</sup>	Exerceu outros cargos anteriormente? Em caso afirmativo, quais?

### Bloco III – 1.º Objectivo

**Verificar como é que os professores percebem o nível de autonomia conferido à escola secundária em análise, atendendo aos normativos legais em vigor produzidos no âmbito da Administração Centralizada do Estado, e aos documentos elaborados pela própria escola**

Questões	
6. <sup>a</sup>	Que elementos destacaria na caracterização desta escola que, do seu ponto de vista, a individualizam face a qualquer outra?
7. <sup>a</sup>	Considera que há uma figura central que assume o comando da escola, um líder de topo, ou a responsabilidade das decisões é partilhada pelos detentores dos diversos cargos?
8. <sup>a</sup>	Fale-nos do processo de elaboração dos documentos institucionais da escola (Projecto Educativo, Regulamento Interno, Projecto Curricular, Contrato de Autonomia). Quem foram os intervenientes?
9. <sup>a</sup>	Quais os níveis de participação desses intervenientes no processo de elaboração dos referidos documentos?
10. <sup>a</sup>	No ponto 5 do Projecto Educativo lê-se que este documento “permite conceber a Escola pretendida”. Que escola se pretende, efectivamente?

11. <sup>a</sup>	Considera o Projecto Educativo um instrumento importante na validação e reforço do processo autonómico da escola?
12. <sup>a</sup>	Em que medida a autonomia concedida à escola facilitou, ou não, a concretização dos objectivos gerais explanados no Projecto Educativo?
13. <sup>a</sup>	Em sua opinião, a autonomia concedida proporcionou à escola uma melhoria dos seus recursos materiais e financeiros? Concretize.
14. <sup>a</sup>	Em traços gerais, como define uma escola com autonomia?

<b>Bloco IV – 2.º Objectivo</b>	
<b>Aferir a existência de uma relação entre a celebração do Contrato de Autonomia e o aumento da capacidade de decisão autonómica da escola nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro</b>	
<b>Questões</b>	
15. <sup>a</sup>	Quando e por que motivo surgiu a necessidade de celebrar um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação (ME)?
16. <sup>a</sup>	Para além do ME, mais alguma instituição participou nesse processo?
17. <sup>a</sup>	Quanto tempo demorou a fase de elaboração do Contrato?
18. <sup>a</sup>	Tendo como referência o enquadramento legislativo em vigor e o Contrato de Autonomia celebrado em Setembro de 2007, considera que a escola dispõe actualmente de mais autonomia a nível pedagógico, administrativo e financeiro? (A título de exemplo: a escola pode estabelecer parcerias com outros estabelecimentos de ensino, tendo em vista a gestão do pessoal docente e não docente?)
19. <sup>a</sup>	A escola dispõe agora de outros mecanismos que permitam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou podê-lo-ia fazer de igual modo, mesmo sem ter celebrado o Contrato de Autonomia?
20. <sup>a</sup>	O Contrato de Autonomia potencia na escola uma cultura de responsabilização no desenvolvimento de estratégias de combate ao insucesso e ao abandono escolares? Em caso afirmativo, diga de que modo.
21. <sup>a</sup>	Há quem afirme, criticamente, que o Contrato de Autonomia é apenas um documento formal que nada acrescenta de significativo ao quotidiano das práticas lectivas. Gostaria que comentasse.
22. <sup>a</sup>	Em que medida a contratualização influenciou, ou não, a relação da escola com as entidades educativas regionais e as estruturas centrais do Ministério da Educação?
23. <sup>a</sup>	A contratualização influenciou a relação da escola com o poder local?
24. <sup>a</sup>	Com o Contrato de Autonomia foi possível à escola o desenvolvimento de algum projecto visando a modernização dos serviços administrativos e a formação dos funcionários não docentes?



25. <sup>a</sup>	No que concerne à formação dos professores, considera que a escola fomenta a sua formação quer em contextos formais, quer informais (inter-pares)? Clarifique.
26. <sup>a</sup>	Parece-lhe que os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) e, em particular, aquele a que esta escola pertence, dão uma resposta adequada às necessidades de formação dos professores?
27. <sup>a</sup>	A nível institucional, há uma articulação da escola com o Centro de Formação das Associações de Escolas, aqui sediado? Em caso afirmativo, como se processa?
28. <sup>a</sup>	Em sua opinião, a escola dispõe de mecanismos que permitam aos professores escolher livremente as acções de formação contínua que mais lhes interessam ou que consideram ser prioritárias?
29. <sup>a</sup>	Parece-lhe que após a assinatura do Contrato de Autonomia se verificou um nível de participação mais activo dos alunos e dos Pais/Encarregados de Educação? Especifique.
30. <sup>a</sup>	Sabemos que a escola foi recentemente intervencionada a nível das suas infra-estruturas. Quando se iniciou esse processo?
31. <sup>a</sup>	Que importância assumiu a celebração do Contrato de Autonomia no projecto de requalificação da escola (pavilhão gimnodesportivo, laboratórios...)?
32. <sup>a</sup>	De que modo e com que frequência foi feita a avaliação do Contrato de Autonomia? Há, inclusivamente, uma Comissão de Acompanhamento Local... Quer esclarecer?
33. <sup>a</sup>	Este Contrato termina no ano lectivo de 2010/2011 (Artigo 6.º). Alguma vez se procedeu à sua revisão ou alteração?
34. <sup>a</sup>	Considera uma mais-valia para a escola a renovação do Contrato após os 4 anos de vigência?

#### **Bloco V – 3.º Objectivo**

**Apreender o ponto de vista pessoal de actores educativos locais relativamente à implementação do Contrato de Autonomia numa escola secundária estatal**

<b>Questões</b>	
35. <sup>a</sup>	Em seu entender, o acordo celebrado entre a escola e o Ministério da Educação é um documento decisivo na definição de políticas educativas descentralizadoras? Especifique.
36. <sup>a</sup>	O Contrato de Autonomia influenciou os níveis de participação democrática na escola? Em caso afirmativo, diga de que forma.



## **Anexo 8**

Entrevista ao Presidente do Conselho Geral – Transcrição



**Entrevista N.º 2**  
**(Presidente do Conselho Geral)**

**Entrevistadora:**

- Bom dia. Gostaria de lhe agradecer a sua disponibilidade, uma vez mais, ao conceder-me esta entrevista e, dado que já explicámos os seus objectivos, vamos iniciar, então, a nossa conversa.

**P1 - Qual é a sua área de formação académica?**

**R1** - Eu sou de Geografia. Sou licenciado em Geografia.

**P2 - Qual é a sua área de formação profissional?**

**R2** - Sou professor efectivo de... fui professor efectivo do ensino secundário.

**P3 - Quantos anos tem de serviço?**

**R3** - Não sei... eu aposentei-me no final da carreira, portanto 36... deve ter sido 37... 36 e meio... 37 anos.

**P4 - Há quanto tempo exerce este cargo?**

**R4** - Tomei uma nota aqui, assim... fui ver às actas... 27 de Maio de 2009.

**P5 - Exerceu outros cargos anteriormente? Em caso afirmativo, quais?**

**R5** - Sim, fui professor aqui na escola... fui também Presidente do Conselho Directivo... fui Director do Centro de Formação durante... alguns anos, também. **Entrevistadora:** - Aquele Centro que esteve sempre sediado aqui na escola... **Entrevistado:** - Exactamente. Não fui eu o fundador, mas... quando começou o Centro de Formação eu nessa altura era Presidente do Conselho Directivo e... mais tarde fui Director do Centro de Formação. **Entrevistadora:** - A actual Directora... foi a seguir... **Entrevistado:** - Não. O primeiro Director... foi o António [nome fictício]; depois a seguir, penso que foi o Manuel [nome fictício], depois fui eu... depois eu aposentei-me e voltou o António [nome fictício], e agora é uma senhora... que é a... **Entrevistadora:** - A Dr.ª Maria [nome fictício]. **Entrevistado:** - Maria [nome fictício], exactamente.

**P6 - Que elementos destacaria na caracterização desta escola que, do seu ponto de vista, a individualizam face a qualquer outra?**

**R6** - Pois, o que distingue a nossa escola das outras... em relação às outras pelo menos aqui da cidade, eu penso que o que a distingue essencialmente é: tem corpo... tinha, agora... neste momento não sei, mas penso que ainda tem, mas tinha um corpo docente muito estável e de alta qualidade. Isso permitia desenvolver alguns trabalhos de médio e de longo prazo. Depois, essa qualidade também permitiu que a escola estivesse nos *rankings* muito elevados de classificação... embora não seja grande apologista do estabelecimento desses *rankings* ... mas, pronto, é um factor de comparação e mantinha a escola numa posição elevada desses *rankings*. No que diz respeito ao corpo discente, aos alunos, eram... os alunos que a escola acolhe... Quando digo que acolhe, tenho que pôr sempre... uma certa distância... porque... eu já não sou professor

aqui na escola há uma série de anos. E, portanto, tenho uma imagem do que era há... 3 anos, 4 anos... 5 anos. Mas a escola acolhia alunos essencialmente que visavam o prosseguimento de estudos, embora nos últimos anos tenha havido uma alteração: grande parte dos alunos estão ligados aos... *Novas Oportunidades* e aos cursos mais... profissionalizantes. Mas, de qualquer maneira, penso que grande parte dos alunos ainda visa o prosseguimento de estudos. E, portanto, tem um tipo de objectivos muito bem definido.

**P7 - Considera que há uma figura central que assume o comando da escola, um líder de topo, ou a responsabilidade das decisões é partilhada pelos detentores dos diversos cargos?**

**R7** - Penso que sempre foi... as duas coisas. Sempre teve líderes fortes... mas que partilhavam as decisões... as decisões eram partilhadas pelos órgãos próprios. A personalidade desses líderes levava a que umas vezes, essa partilha fosse mais acentuada e outras, menos acentuada. Mas houve sempre uma partilha dessas decisões. Eu senti isso desde... nos vários cargos que desempenhei na... escola, quer como professor, quer depois como Director do Centro e... as decisões eram sempre partilhadas... embora os líderes tivessem um papel importante.

**P8 - Fale-nos do processo de elaboração dos documentos institucionais da escola (Projecto Educativo, Regulamento Interno, Projecto Curricular, Contrato de Autonomia). Quem foram os intervenientes?**

**R8** - A ideia que eu tenho... eu não participei em nenhum destes documentos. Mas a ideia que tenho é que houve uma comissão inicial que... elaborou a estrutura base dos documentos, e que... depois esses documentos foram discutidos pelas várias estruturas da escola - pelo Conselho Pedagógico, e tenho a ideia que pelos Departamentos... pelos vários Departamentos, mas... não participei no processo, mas tenho a ideia de que foi assim.

**P9 - Quais os níveis de participação desses intervenientes no processo de elaboração dos referidos documentos?**

**R9** - Pois, nem toda a gente participou na fase inicial. Quer dizer, houve um grupo que... elaborou e depois o assunto foi discutido pelos vários Departamentos... nos vários órgãos de gestão da escola.

**P10 - No ponto 5 do Projecto Educativo lê-se que este documento “permite conceber a Escola pretendida”. Que escola se pretende, efectivamente?**

**R10** - Essa pergunta, também para mim foi difícil (risos). Foi difícil porque eu não estive na participação... na discussão porque eu nessa altura era Director do Centro de Formação e não... participei na discussão desse documento. Mas... tenho a ideia de que aquilo que se pretendia naquela altura e que foi sempre uma tónica que se punha aqui, era que a escola fosse um... que os alunos tivessem sucesso na escola. Mas... digo-lhe, francamente, não sei se foi esse o objectivo... quando se introduziu essa frase.

**P11 - Considera o Projecto Educativo um instrumento importante na validação e reforço do processo autonómico da escola?**

**R11 - ... Entrevistadora:** - Que é, de certo modo, um documento base, não é? **Entrevistado:** - É um documento base mas... é um documento com muitas limitações... e eu, inclusivamente, penso que há pontos nesse documento que até são penalizadores para a escola... **Entrevistadora:** - De momento, não quer concretizar? **Entrevistado:** - Quero (risos)... por exemplo: todas as escolas nesta altura já têm os professores todos, menos a nossa... menos as que têm autonomia. **Entrevistadora:** - E isso deve-se, exactamente, a quê? **Entrevistado:** - Porque os professores não puderam concorrer para as escolas com autonomia. Penso, por exemplo, o facto de a escola poder, teoricamente, nos casos dos contratos... escolher os seus professores, quer dizer, ter critérios próprios para escolher os seus professores contratados, aqueles contratos assim a meio do ano ou... depois, ir até ao final do ano, tem autonomia para fazer isso. E porque tem autonomia para ter critérios próprios para escolher esses professores. Nesta altura... todas têm professores e a nossa não tem. Esta não tem. **Entrevistadora:** - Nesse sentido, deveria haver uma revisão do contrato?... **Entrevistado:** - O contrato tem que ser revisto.

**P12 - Em que medida a autonomia concedida à escola facilitou, ou não, a concretização dos objectivos gerais explanados no Projecto Educativo?**

**R12 -** Quer dizer, facilita no sentido de... nem todas as escolas têm autonomia. Porque é que algumas escolas têm autonomia? Primeiro, porque se candidataram, não é? **Entrevistadora:** - Autonomia... está aqui a referir-se... **Entrevistado:** - Ao contrato de autonomia. As que têm contrato de autonomia... primeiro, porque se candidataram a isso. E depois as que foram escolhidas... também não foram umas escolas quaisquer; ou porque estavam bem posicionadas... em termos de avaliação interna, portanto, não podia ser qualquer escola. E portanto, logo à partida, o contrato de autonomia veio facilitar... teoricamente facilitaria mas as práticas já estavam a ser seguidas, um pouco. Eu tenho alguma dificuldade em... eu estou numa posição um pouco externa, não é? **Entrevistadora:** - Compreendo... **Entrevistado:** - ... Embora... por exemplo, estas obras que estão aqui foram muito facilitadas pela existência já de um contrato de autonomia.

**P13 - Em sua opinião, a autonomia concedida proporcionou à escola uma melhoria dos seus recursos materiais e financeiros? Concretize.**

**R13 -** Neste caso, foi. Porque só o facto de a escola ter o contrato de autonomia é que permitiu este tipo de... obras. Embora... elas fossem facilitadas por... outras necessidades. Vamos lá a ver: a escola ia receber obras de intervenção no pavilhão gimnodesportivo. E a existência do contrato de autonomia e a necessidade de uma intervenção profunda no pavilhão, facilitou toda a intervenção na escola... mas o contrato de autonomia foi facilitador, embora penso que não tenha sido determinante.

**P14 - Em traços gerais, como define uma escola com autonomia?**

**R14 -** Sabe que... em Portugal (risos), é muito difícil as escolas terem autonomia num Ministério altamente centralizador. Quer dizer, teoricamente, há alguma autonomia, mas depois essa autonomia... esbarra... nos normativos. Tem autonomia, desde que nos normativos... cumpram... Durante algum tempo, nós tivemos... penso que as coisas estão um bocadinho... paradas... mas durante algum tempo tivemos... relações institucionais com muitas escolas de todos os países. Eu estive na Suécia, numa escola

relativamente pequena, com a dimensão mais ou menos desta... uma escola secundária... e esses, efectivamente, tinham autonomia. Tinham alguma... tinham bastante autonomia. E eles só conseguiam ter autonomia... tinham cursos profissionais altamente qualificados... porquê? Porque eles recebiam por aluno. O orçamento... era um orçamento por aluno, isto é, quanto mais alunos eles tivessem, mais orçamento tinham. Portanto, se tinham mais orçamento, melhores equipamentos podiam ter. E só se conseguia ter... maior número de alunos se o ensino fosse de alta qualidade. Isto é lógico, não é? Nós aqui não temos essa hipótese. E vou-lhe dar um exemplo: aqui na [cidade] temos três escolas e... penso que 70%-80% dos alunos queriam entrar para o 7.º ano para esta escola. Na escola Delta não conseguiam ter uma turma. Bem, se nós tivéssemos uma verdadeira autonomia, dizíamos: a “malta” quer vir para aí... abrimos... não podemos. Porquê? Porque temos de dar alunos aos outros. As outras não podem estar fechadas... Há constrangimentos de ordem... nem só legislativa, até sob o ponto de vista moral, não é? Não vamos deixar uma escola fechada, com os professores... que lá trabalham, depois não têm emprego, não pode ser. Mas a autonomia... uma autonomia relativa, pronto.

**P15 - Quando e por que motivo surgiu a necessidade de celebrar um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação (ME)?**

**R15** - Eu tive conhecimento que havia um contrato de autonomia já tardiamente, penso que já estava estabelecido. Eu nessa altura não era professor, era Director do Centro de Formação. Sim, penso que foi na parte final do momento em que eu era Director do Centro de Formação, mas tenho ideia que houve um concurso... mas porque é que a escola concorreu a esse concurso, não... sou capaz de dizer.

**P16 - Para além do ME, mais alguma instituição participou nesse processo?**

**R16** - Que eu saiba, não. Embora a escola tenha... não sei se eu posso dizer que há um contrato, mas que tem acordos de colaboração com a A [Empresa]. Não sou capaz de dizer isto com clareza.

**P17 - Quanto tempo demorou a fase de elaboração do Contrato?**

**R17** - Tenho a ideia que não terá sido muito tempo. Um ano, talvez... um ano lectivo... se foi um ano lectivo.

**P18 - Tendo como referência o enquadramento legislativo em vigor e o Contrato de Autonomia celebrado em Setembro de 2007, considera que a escola dispõe actualmente de mais autonomia a nível pedagógico, administrativo e financeiro? (A título de exemplo: a escola pode estabelecer parcerias com outros estabelecimentos de ensino, tendo em vista a gestão do pessoal docente e não docente?).**

**R18** - Eu tenho a ideia que sim. Que pode estabelecer contacto com outras escolas com vista a... (eu estou a falar um bocado de cor), mas tenho ideia que sim, que pode... por exemplo, troca de professores...  
**Entrevistadora:** - Pode fazer isso? Tem autonomia para fazer isso? **Entrevistado:** - Tenho essa ideia... de que... vamos supor: na [escola] Ómega há um professor que não tem horário ou que pode haver um intercâmbio. Embora eu pense que em termos práticos isso não funcione porque nenhuma escola vai fornecer os seus melhores professores, não é (risos)? Portanto, vão ser os professores com horário zero... ou os que estão naquela baixas... e esses todos eles querem... mas os outros não os querem receber, não é?



**Entrevistadora:** - ... E a nível administrativo e financeiro, acha que a escola possui autonomia?

**Entrevistado:** - Tem alguma autonomia, por exemplo: já lhe falei no concurso de professores, penso que a escola tem regras próprias para contratar professores... com falta... vamos supor, que foi colocado um professor e ele depois não aceita. Pode... por isso é que ele está aqui colocado... não é? Porque eles podem... a escola é que contrata os outros professores...

**Entrevistadora:** - E diga-me... acha que é por causa da assinatura do contrato de autonomia que a escola pode fazer isso? **Entrevistado:** - É... é...

**Entrevistadora:** - As outras escolas não o poderão fazer? **Entrevistado:** - Não... não... porque os outros já tiveram professores, já estão todos colocados, mas oiça, porquê? Porque tem autonomia e a escolha é pelos professores, mas em termos práticos vai escolher os últimos. E por isso é que eu estava a dizer que às vezes o contrato de autonomia teoricamente, digamos assim: vocês podem escolher os vossos professores, mas escolhem no fim...

**Entrevistadora:** - Ou seja, efectivamente, considera então que a escola, apesar de tudo, tenha autonomia a nível pedagógico, administrativo e financeiro... **Entrevistado:** - ... Quer dizer, tem dentro daquelas condições... tem uma autonomia... relativa. Tem autonomia para algumas coisas, por exemplo, para a escolha dos professores, para o concurso de professores... porque há critérios próprios. Não é apenas o critério da classificação de serviço e do tempo de serviço... não são apenas esses critérios, mas penso que tem entrevistas, e... não vão receber qualquer professor. Tem alguma autonomia nessa área, embora, com aqueles limites. É uma autonomia relativa.

**P19 - A escola dispõe agora de outros mecanismos que permitam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou podê-lo-ia fazer de igual modo, mesmo sem ter celebrado o Contrato de Autonomia?**

**R19** - Não conheço, neste momento, todos os meandros do processo, mas julgo que poderia fazer essa avaliação mesmo sem a existência de um contrato de autonomia.

**P20 - O Contrato de Autonomia potencia na escola uma cultura de responsabilização no desenvolvimento de estratégias de combate ao insucesso e ao abandono escolares? Em caso afirmativo, diga de que modo.**

**R20** - Sabe que não me parece que seja, porque o abandono escolar já era relativamente baixo e o sucesso era bom. E, portanto, não me parece que o contrato tenha vindo melhorar. Veio consciencializar os professores que existem determinadas metas, mas já trabalhavam para elas. Há determinadas metas a atingir, não se pode fugir dali, não se pode baixar daquele nível, daqueles valores de sucesso e de abandono.

**P21 - Há quem afirme, criticamente, que o Contrato de Autonomia é apenas um documento formal que nada acrescenta de significativo ao quotidiano das práticas lectivas. Gostaria que comentasse.**

**R21** - Em termos práticos, eu estava a dizer isso. Quer dizer, no nosso caso, não acrescentou grande coisa... o que acrescentou foi a consciencialização de que “Ah! Temos um contrato a cumprir”, que há um acréscimo de responsabilidade.

**P22 - Em que medida a contratualização influenciou, ou não, a relação da escola com as entidades educativas regionais e as estruturas centrais do Ministério da Educação?**

**R22** - Quer dizer, isso escapa-me um bocado. Mas, há dias, eu estava aí... eu venho aí, embora esteja aposentado...e o Director estava a dizer que tinha que falar... para a Dr.<sup>a</sup> não sei quê da **F** [Direcção Regional de Educação] que era quem tratava das escolas com autonomia. Portanto, eles devem ter canais... penso que terão canais privilegiados dentro da Direcção Regional.

**P23 - A contratualização influenciou a relação da escola com o poder local?**

**R23** - Sabe que... os vereadores da educação foram sempre professores aqui na **H** [Cidade]... **Entrevistadora:** - E aqui na escola, não? **Entrevistado:** - Na escola ao lado, foi a Manuela [nome fictício] ... antes da Manuela [nome fictício] foi um professor que foi aqui Presidente do Conselho Directivo... e, nesta altura, é o antigo Director da escola. Portanto... houve sempre boas relações.

**P24 - Com o Contrato de Autonomia foi possível à escola o desenvolvimento de algum projecto visando a modernização dos serviços administrativos e a formação dos funcionários não docentes?**

**R24** - Por causa do contrato de autonomia? **Entrevistadora:** - Sim... se o contrato de autonomia permitiu que isso acontecesse, se já acontecia antes, independentemente de ter sido celebrado contrato, se nunca aconteceu... **Entrevistado:** - ... Especificamente com o contrato de autonomia, não. Vamos lá a ver: eu fui Director do Centro de Formação até me aposentar. Antes, até eu me aposentar, por causa do contrato de autonomia, não. Depois disso... eu já me aposentei há três anos... depois disso, não sei. Mas penso que, por causa do contrato de autonomia, não.

**P25 - No que concerne à formação dos professores, considera que a escola fomenta a sua formação quer em contextos formais, quer informais (inter-pares)? Clarifique.**

**R25** - Sim... sim... **Entrevistadora:** - ... Acha que, de facto, por causa do contrato de autonomia a escola tem a possibilidade de fomentar essa formação? **Entrevistado:** - Não sei se é por causa do contrato de autonomia. Penso que não será por causa do contrato de autonomia. Penso que não o será. Mas... isto depende um bocado da dinâmica dos vários grupos. Depende da dinâmica dos Departamentos. Porque nós tínhamos Departamentos que... encomendavam a sua própria formação. Sugeriam e encomendavam, praticamente. Todos os anos eu tinha... por exemplo: no Departamento de Física e de Química, todos os anos me davam um pacote... “nós precisamos de formação nesta área, o formador é fulano... já falámos com ele e ele está disposto a isso”. Depois, a parte formal, nós fazíamos tudo. Mas são grupos que eram até um bocado... o Português também me fez isso... mas... por causa do contrato de autonomia, não.

**P26 - Parece-lhe que os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) e, em particular, aquele a que esta escola pertence, dão uma resposta adequada às necessidades de formação dos professores?**

**R26** - Olhe, eu vou-lhe dizer isto com conhecimento de causa. Penso que a formação devia ser... mais centralizada. Isto é, se a formação deve responder às necessidades educativas do país, o Ministério da Educação deve encomendar formação em determinadas áreas que ele considera que são prioritárias. E se considera que são prioritárias, os professores não têm hipótese de escapar. Isso é a minha opinião. Não se pode dar aos professores... se o Ministério da Educação diz assim: “Nós precisamos de formação dos

professores de Matemática em... equações"... encontra formadores para essas áreas e os professores de Matemática vão lá todos. Vão dez, depois no ano seguinte, na formação, vão outros dez, mas "cobrem-os" todos. E está a responder aos seus próprios interesses, isto é, os interesses da melhoria da qualidade do ensino. Agora, se... **Entrevistadora:** - E que lhe parece? O Ministério não faz isso, actualmente? **Entrevistado:** - Eu estou fora do Centro de Formação há 3 anos... mas, até há 3 anos, o Ministério dizia: "nós reconhecemos a formação nestas áreas". Estabeleceu áreas prioritárias... **Entrevistadora:** - E quais eram essas áreas...? Recorda-se? **Entrevistado:** - Informática... Tecnologias da Informação e Comunicação, Ciências Experimentais, e era... já não me lembro agora... havia 3 ou 4 áreas que eram fundamentais. **Entrevistadora:** - Aliás, até criou os chamados Planos: foi o PAM, o PNL... **Entrevistado:** - Pois, exactamente... mas não disse para os professores lá irem. Disse: "nós temos isto aqui assim e agora, quem quiser, vem". Vamos lá a ver: ... havia aspectos de formação geral... disciplina na escola, questões da disciplina que são importantes, e havia aspectos que diz respeito à política educativa e depois à formação na própria área científica do professor. Estas, gerais, têm muita gente; as específicas têm muito pouca gente. Porquê? Porque enquanto eu fui Director, as específicas eram na modalidade de círculo de estudos ou de oficina de formação. Não eram cursos de formação, os professores fugiam... **Entrevistadora:** - Ou seja, para fazer o balanço da situação: no fundo a questão é se os Centros de Formação das Associações de Escolas, em particular este, dão resposta adequada às necessidades de formação dos professores... actualmente... **Entrevistado:** - Actualmente, não sei. Até há 3 anos, dava resposta a toda a formação que era pedida... **Entrevistadora:** - Mas já não havia, nessa altura, uma tendência para que a oferta de formação fosse essencialmente em TIC? Em Tecnologias da Informação? **Entrevistado:** - Sim, a partir de certa altura, o Ministério começou a reconhecer apenas determinadas áreas. E toda a formação que era fora dessas áreas tinha que se pedir o reconhecimento para o Conselho Científico da Formação Contínua... a validação dessa formação. E era um bocado complicado. Começou a ser no último ano... há 4 anos... começou dessa maneira... neste momento não sei como é que está.

**P27 - A nível institucional, há uma articulação da escola com o Centro de Formação de Associações de Escolas, aqui sediado? Em caso afirmativo, como se processa?**

**R27** - Aqui há 3 anos, eu sabia como é que funcionava. O Centro de Formação era da **H** [Cidade]. Era uma área relativamente restrita. Nós tínhamos 3 escolas secundárias e 5 agrupamentos de escolas. Depois, nós tínhamos uma relação muito boa com as escolas. Porquê? Porque sempre fui professor aqui. Fui trinta e não sei quantos anos, conhecia toda a gente. Ou porque tinham sido meus colegas, ou porque tinham sido meus alunos... Por exemplo, a divulgação da formação... eu mandava-a por correio, ia lá falar com as pessoas, portanto era diferente. Depois havia reuniões formais ... e havia as reuniões mais informais. Ah! E com esta escola, como a sede era aqui, e toda a contabilidade, e toda a gestão era feita pela escola, havia um tipo de relação... e eu tinha sido presidente do Conselho Directivo da Escola... a relação não podia ser melhor. Nesta altura, como os Centros alargaram a sua área... **Entrevistadora:** - Exacto... agora é um megacentro. **Entrevistado:** - ... Eu nesta altura já não consigo dizer, penso que as reuniões... que agora os encontros serão um pouco mais formais... têm que ser mesmo mais formais. E nós fazíamos acções de formação aqui não só para o nosso Centro, fazíamos para nós e para **I** [Vila]. E fizemos alguma para **J**

[Cidade] e para **K** [Vila]. Porquê? Porque o público-alvo (por exemplo, uma acção de filosofia), **I** [Vila] nunca mais podia fazê-lo. Ou **K** [Vila], nunca mais consegue fazer uma acção... porque não tinha professores. E então, havia acções que eram em conjunto... Por exemplo: a gestão pedagógica era duma escola e a gestão financeira era doutra escola. E nós estabelecíamos... porquê? Repare: porque conhecíamos os Directores todos e estabelecíamos umas redes informais de colaboração. E agora também é capaz de ser assim... mas não sou capaz de dizer. Embora me pareça que como as coisas são muito... alargadas, as reuniões... o relacionamento é capaz de ser um bocado mais formal.

**P28 - Em sua opinião, a escola dispõe de mecanismos que permitam aos professores escolher livremente as acções de formação contínua que mais lhes interessam ou que consideram ser prioritárias?**

**R28 -** Pois, porque o Ministério apenas reconhece aquelas que estão dentro do pacote. E como só essas é que contam para a progressão na carreira, há uma certa limitação...

**P29 - Parece-lhe que após a assinatura do Contrato de Autonomia se verificou um nível de participação mais activo dos alunos e dos Pais/Encarregados de Educação? Especifique.**

**R29 -** ... A participação... digo-lhe com toda a franqueza, é muito menor do que aquilo que eu gostaria... nós gostaríamos. Por exemplo: nas reuniões do Conselho Geral, o Conselho Geral da Escola tem... 2 alunos e... 4 professores... 4 Encarregados de Educação. Um dos alunos vai sempre a essas reuniões e participa activamente nessas reuniões, a outra aluna é menos assídua... **Entrevistadora:** - São... alunos do secundário... **Entrevistado:** - Do secundário. - São 2 alunos. **Entrevistadora:** - 4 Encarregados de Educação? **Entrevistado:** - Agora não tenho presente, mas penso que são 4 Encarregados de Educação. Os Encarregados de Educação, há um que vai sempre, nunca falha, há um que nunca vai... e os outros vão às vezes. Quer dizer, a participação devia ser mais activa. O mecanismo está estabelecido e o meu relacionamento com os membros do Conselho Geral não é formal, é através de *mails*, mas mesmo assim, não é fácil. Portanto, a participação... por exemplo: a discussão... vamos supor que eu tenho para discutir um assunto qualquer no Conselho Geral... e eu envio os documentos por *mail* antecipadamente... para reflectir. Como eu já sei... nem todos estão presentes... os professores estão sempre, agora... **Entrevistadora:** - Quantos professores são? Tem presente o número? **Entrevistado:** - São 8 ou 9... é o Director, são 4 Encarregados de Educação, 2 alunos, uma Associação, uma Empresa (um grupo empresarial), e sou eu. **Entrevistadora:** - E é alguém da vereação, não? **Entrevistado:** - Ah!... da vereação, exactamente... são 2 membros da vereação.

**P30 - Sabemos que a escola foi recentemente intervencionada a nível das suas infra-estruturas. Quando se iniciou esse processo?**

**R30 -** Já foi há algum tempo. Eu ainda não estava aposentado... e vi as plantas, a intervenção... se não estava aposentado... foi na parte final... 3 anos... **Entrevistadora:** - Porque as obras em si... **Entrevistado:** - Começaram há pouco tempo.

**P31 - Que importância assumiu a celebração do Contrato de Autonomia no projecto de requalificação da escola (pavilhão gimnodesportivo, laboratórios...)?**

**R31** - A ideia que eu tenho é a de que se a escola não tivesse contrato de autonomia, não tinha entrado nesta fase.

**Entrevistadora:** - Teria sido mais difícil a intervenção? **Entrevistado:** - Exactamente. Foi mais rápida... porque havia a necessidade de intervenção no pavilhão gimnodesportivo. Penso que se juntaram as duas coisas. Uma vez que havia intervenção do outro lado... e talvez por causa do contrato de autonomia...

**P32 - De que modo e com que frequência foi feita a avaliação do Contrato de Autonomia? Há, inclusivamente, uma Comissão de Acompanhamento Local... Quer esclarecer?**

**R32** - Não sei, mas tenho a ideia de que... houve reuniões no Ministério da Educação. Agora, não sei se foram muitas, se foram poucas. Pelo menos uma, houve. **Entrevistadora:** - No Ministério ou na Direcção Regional? **Entrevistado:** - No Ministério da Educação. Há quanto tempo?... **Entrevistadora:** - Mas já para se fazer a avaliação? Todo o processo de acompanhamento e a avaliação do contrato... **Entrevistado:** - Não... estou por dentro. Eu tenho ideia que foi numa fase de transição do anterior Conselho Geral. Havia... Conselho Geral Transitório... e quando se passou de Conselho Geral Transitório para Conselho Geral, eu fiz parte dos últimos... como membro do Conselho Geral Transitório, fiz parte da eleição dos dois últimos Directores... **Entrevistadora:** - Foi Presidente do Conselho Geral Transitório? **Entrevistado:** - Não, não, fui membro do Conselho Geral Transitório... **Entrevistadora:** - Pois, é que há, inclusivamente, como com certeza saberá, uma Comissão de Acompanhamento Local do Contrato de Autonomia, por isso é que eu lhe perguntava... **Entrevistado:** - Não... como Presidente do Conselho Geral teria sido chamado para essa reunião... nunca fui. Sei que o Conselho Geral... o Presidente do Conselho Geral ou Transitório, ou já naquela fase antes de... entrar como Presidente do Conselho Geral, que o Presidente do Conselho Geral Transitório... teve uma reunião em Lisboa, porque ele perguntou-me se eu podia ir também... «não... não estou em exercício de funções, não... não vou a essa reunião».

**P33 - Este Contrato termina no ano lectivo de 2010/2011 (Artigo 6.º). Alguma vez se procedeu à sua revisão ou alteração?**

**R33** - Bem, o Conselho Geral pronunciou-se sobre... elementos a introduzir quando houver uma revisão... Quando houver uma revisão, já há este ponto a alterar, este ponto... o Conselho Geral tem-se pronunciado sobre isso. Mas ainda não houve revisão nenhuma. **Entrevistadora:** - E neste momento há alguma coisa já escrita... por parte do Conselho Geral em termos de indicações que tenha dado? **Entrevistado:** - Sim, sim, sim. Eu tenho aqui o contrato de autonomia e, por exemplo, tenho aqui, em Novembro de 2009, propostas de alteração ao contrato de autonomia a apresentar à próxima negociação. Novembro de 2009. Portanto, há propostas de alteração, isto é, quando houver a revisão do contrato de autonomia, achamos que devemos alterar. **Entrevistadora:** - Não quer dizer quais são essas propostas do Conselho Geral? **Entrevistado:** - Sim, no que diz respeito à carga horária... por exemplo: há disciplinas que têm uma determinada carga horária por ciclo, aquilo que eu me apercebo, embora... já não dê aulas há muito tempo, penso que por exemplo na Educação Física eles vão ter... x horas... por exemplo, vamos supor que 7.º e 8.º ano... duas horas. **Entrevistado:** - E tinha-se estabelecido no contrato de autonomia que estava uma determinada

distribuição dessa carga e chegou-se à conclusão que essa carga estava errada... E, por exemplo, à componente de estabelecimento: competências reconhecidas à escola. A escola tem autonomia para marcar entre um e dois tempos relativamente à componente de estabelecimento. E houve uma alteração... desse ponto. Uma sugestão de alteração. É competência da escola marcar adequadamente dois tempos: noventa minutos da componente não lectiva para articulação curricular, salvaguardando as situações de horários com menos de 14 tempos em que, excepcionalmente, poderá marcar apenas um tempo: 45 minutos. Relativamente à rede escolar, a escola assegurará e será assegurada à escola, no mínimo a existência de 4 turmas de 7.º ano. Já este ano... isto criou problemas porque um número grande de alunos quer vir para aqui e isto está a criar... porque este mínimo de 4 turmas é largamente ultrapassado... em detrimento de outras escolas. Mas tem que haver aqui uma gestão... flexível... **Entrevistadora:** - Mais algum ponto? **Entrevistado:** - A competência da escola... a gestão do crédito de horas de acordo com as suas necessidades, aqueles créditos de horas da escola: é competência da escola fazer uma gestão flexível do currículo de 3.º ciclo, por exemplo no caso da Educação Física e penso, que do Francês... salvaguardando a totalidade da carga horária por cada ano de escolaridade. E este ano o Conselho Geral já aprovou essa distribuição dessa carga horária do Francês e da Educação Física de uma forma que as pessoas consideram-na mais... que o Conselho Pedagógico considerou mais... embora tenha sido aprovado pelo Conselho Geral, a proposta é do Conselho Pedagógico.

**P34 - Considera uma mais-valia para a escola a renovação do Contrato após os 4 anos de vigência?**

**R34** - Pois, se há um contrato, ele deve ser aperfeiçoado e deve ser melhorado de acordo com as necessidades e qualquer melhoria, qualquer alteração, é bem-vinda. E é necessária.

**P35 - Em seu entender, o acordo celebrado entre a escola e o Ministério da Educação é um documento decisivo na definição de políticas educativas descentralizadoras? Especifique.**

**R35** - Tenho dificuldade em responder a isto... embora eu pense que... só o contrato de autonomia... o contrato de autonomia é um documento, não é? É um papel... e as práticas é que vão determinar se existe verdadeiramente autonomia, ou não.

**P36 - O Contrato de Autonomia influenciou os níveis de participação democrática na escola? Em caso afirmativo, diga de que forma.**

**R36** - As práticas... eu tenho a ideia... quer como professor, quer como... Director... mas sabe que os Directores têm uma perspectiva da vida da escola diferente dos professores... **Entrevistadora:** - É verdade. **Entrevistado:** - E portanto, eu estou-lhe a dar a minha perspectiva, de alguém que teve 30 e não sei quantos anos de serviço, mas a minha mulher diz-me sempre: "Tu nunca chegaste a ser professor!". Porquê? Porque estive muito tempo em cargos de direcção e, portanto, a minha perspectiva da vida da escola é um pouco diferente da perspectiva dos professores, não é? Dos professores que são exclusivamente professores. A ideia que eu tenho é que esta participação foi sempre efectiva. E que o contrato de autonomia... enfim, é um documento que veio... escrever preto no branco esta realidade que já existia. Penso que o contrato de autonomia assim, em termos globais, veio pôr no papel... práticas... que já

existiam, mas veio responsabilizar a escola pela sua execução. **Entrevistadora:** - Muito bem, a nossa entrevista chegou ao final e gostaria de lhe agradecer... **Entrevistado:** - Tive muito gosto. **Entrevistadora:** - Muito obrigada. **Entrevistado:** - Nada. Muito obrigado.





## **Anexo 9**

### **Guião da Entrevista N.º 3**



### **Guião da Entrevista N.º 3**

**Setembro de 2010**

**Entrevistado:** Presidente da Comissão de Acompanhamento Local

#### **Bloco I – Validação da entrevista**

#### **Bloco II – Caracterização do entrevistado**

<b>Questões</b>	
<b>1.<sup>a</sup></b>	Qual é a sua área de formação académica?
<b>2.<sup>a</sup></b>	Qual é a sua área de formação profissional?
<b>3.<sup>a</sup></b>	Quantos anos tem de serviço?
<b>4.<sup>a</sup></b>	Há quanto tempo exerce este cargo?
<b>5.<sup>a</sup></b>	Exerceu outros cargos anteriormente? Em caso afirmativo, quais?

#### **Bloco III – 1.º Objectivo**

**Verificar como é que os professores percebem o nível de autonomia conferido à escola secundária em análise, atendendo aos normativos legais em vigor produzidos no âmbito da Administração Centralizada do Estado, e aos documentos elaborados pela própria escola**

<b>Questões</b>	
<b>6.<sup>a</sup></b>	Que elementos destacaria na caracterização desta escola que, do seu ponto de vista, a individualizam face a qualquer outra?
<b>7.<sup>a</sup></b>	Considera o Projecto Educativo um instrumento importante na validação e reforço do processo autonómico da escola? Especifique.
<b>8.<sup>a</sup></b>	Um dos vectores do modelo de Administração e Gestão das Escolas consagrado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, actualmente em vigor, aponta no sentido de "reforçar a autonomia das escolas". Pode comentar?
<b>9.<sup>a</sup></b>	Em traços gerais, como define uma escola com autonomia?

**Bloco IV – 2.º Objectivo**

**Aferir a existência de uma relação entre a celebração do Contrato de Autonomia e o aumento da capacidade de decisão autónoma da escola nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro**

Questões	
10. <sup>a</sup>	O Contrato de Autonomia surge pela primeira vez plasmado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. No entanto, só em 2007 o Ministério da Educação celebra os primeiros 22 Contratos com escolas estatais. Assinala-se a excepção relativamente à Escola da Ponte. Faz sentido a assinatura de um Contrato no âmbito da Administração Centralizada do Estado? Clarifique.
11. <sup>a</sup>	Do seu ponto de vista, existe uma articulação entre o Contrato de Autonomia e o processo de avaliação externa da escola?
12. <sup>a</sup>	Tendo como referência o enquadramento legislativo em vigor e o Contrato de Autonomia celebrado, considera que a escola dispõe actualmente de mais autonomia a nível pedagógico, administrativo e financeiro? (A título de exemplo: a escola pode estabelecer parcerias com outros estabelecimentos de ensino, tendo em vista a gestão do pessoal docente e não docente?)
13. <sup>a</sup>	Em reunião de Janeiro de 2009, foi eleito Presidente da Comissão de Acompanhamento Local (CAL) do Contrato de Autonomia da escola secundária que estamos a estudar (assim consta da respectiva acta). Que papel assume esta Comissão no âmbito da consolidação de práticas autónomas desenvolvidas pela escola?
14. <sup>a</sup>	Quantas reuniões da CAL se realizaram até ao momento?
15. <sup>a</sup>	Nessas reuniões, foi efectuada a análise dos Relatórios Anuais de Progresso do Contrato de Autonomia? Em caso afirmativo, clarifique.
16. <sup>a</sup>	Em que medida a contratualização influenciou, ou não, a relação da escola com as entidades educativas regionais e as estruturas centrais do Ministério da Educação?
17. <sup>a</sup>	A contratualização influenciou a relação da escola com o poder local?
18. <sup>a</sup>	Parece-lhe que após a assinatura do Contrato de Autonomia se verificou um nível de participação mais activo dos alunos e dos Pais/Encarregados de Educação? Especifique.
19. <sup>a</sup>	Sabemos que a escola foi recentemente intervencionada a nível das suas infra-estruturas. Que importância assumiu a celebração do Contrato de Autonomia no projecto de requalificação da escola?
20. <sup>a</sup>	De que modo e com que frequência foi feita a avaliação do Contrato de Autonomia?
21. <sup>a</sup>	Este Contrato termina no ano lectivo de 2010/2011 (Artigo 6.º). Alguma vez se procedeu à sua revisão ou alteração?
22. <sup>a</sup>	Considera uma mais-valia para a escola a renovação do Contrato após os 4 anos de vigência?

**Bloco V – 3.º Objectivo****Apreender o ponto de vista pessoal de actores educativos locais relativamente à implementação do Contrato de Autonomia numa escola secundária estatal**

<b>Questões</b>	
<b>23.<sup>a</sup></b>	Em seu entender, o acordo celebrado entre a escola e o Ministério da Educação é um documento decisivo na definição de políticas educativas descentralizadoras? Especifique.
<b>24.<sup>a</sup></b>	O Contrato de Autonomia influenciou os níveis de participação democrática na escola? Em caso afirmativo, diga de que forma.



## **Anexo 10**

Guião da Entrevista N.º 4





## **Guião da Entrevista N.º 4**

**Setembro de 2010**

**Entrevistado:** Directora do Centro de Formação das Associações de Escolas

### **Bloco I – Validação da entrevista**

### **Bloco II – Caracterização da entrevistada**

<b>Questões</b>	
<b>1.<sup>a</sup></b>	Qual é a sua área de formação académica?
<b>2.<sup>a</sup></b>	Qual é a sua área de formação profissional?
<b>3.<sup>a</sup></b>	Quantos anos tem de serviço?
<b>4.<sup>a</sup></b>	Há quanto tempo exerce este cargo?
<b>5.<sup>a</sup></b>	Exerceu outros cargos anteriormente? Em caso afirmativo, quais?

### **Bloco III – 1.º Objectivo**

**Verificar como é que os professores percebem o nível de autonomia conferido à escola secundária em análise, atendendo aos normativos legais em vigor produzidos no âmbito da Administração Centralizada do Estado, e aos documentos elaborados pela própria escola**

<b>Questões</b>	
<b>6.<sup>a</sup></b>	Que elementos destacaria na caracterização desta escola que, do seu ponto de vista, a individualizam face a qualquer outra?
<b>7.<sup>a</sup></b>	Considera o Projecto Educativo um instrumento importante na validação e reforço do processo autonómico da escola? Especifique.
<b>8.<sup>a</sup></b>	Um dos vectores do modelo de Administração e Gestão das Escolas consagrado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, actualmente em vigor, aponta no sentido de "reforçar a autonomia das escolas". Pode comentar?
<b>9.<sup>a</sup></b>	Em traços gerais, como define uma escola com autonomia?

**Bloco IV – 2.º Objectivo**

**Aferir a existência de uma relação entre a celebração do Contrato de Autonomia e o aumento da capacidade de decisão autónoma da escola nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro**

<b>Questões</b>	
<b>10.<sup>a</sup></b>	O Contrato de Autonomia surge pela primeira vez plasmado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. No entanto, só em 2007 o Ministério da Educação celebra os primeiros 22 Contratos com escolas estatais. Assinala-se a excepção relativamente à Escola da Ponte. Faz sentido a assinatura de um Contrato no âmbito da Administração Centralizada do Estado? Clarifique.
<b>11.<sup>a</sup></b>	Do seu ponto de vista, existe uma articulação entre o Contrato de Autonomia e o processo de avaliação externa da escola?
<b>12.<sup>a</sup></b>	Tendo como referência o enquadramento legislativo em vigor e o Contrato de Autonomia celebrado, considera que a escola dispõe actualmente de mais autonomia a nível pedagógico, administrativo e financeiro? (A título de exemplo: a escola pode estabelecer parcerias com outros estabelecimentos de ensino, tendo em vista a gestão do pessoal docente e não docente?)
<b>13.<sup>a</sup></b>	O Centro de Formação de que é Directora está sediado numa escola secundária que celebrou Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação. Considera que a acção do Centro de Formação foi influenciada por esse facto? Clarifique.
<b>14.<sup>a</sup></b>	Parece-lhe que os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) e, em particular, aquele a que preside, dão uma resposta adequada às necessidades de formação dos professores?
<b>15.<sup>a</sup></b>	A nível institucional, há uma articulação da escola com o Centro de Formação das Associações de Escolas, de que é Directora? Em caso afirmativo, como se processa?
<b>16.<sup>a</sup></b>	Em que medida a contratualização influenciou, ou não, a relação da escola com as entidades educativas regionais e as estruturas centrais do Ministério da Educação?
<b>17.<sup>a</sup></b>	A contratualização influenciou a relação da escola com o poder local?
<b>18.<sup>a</sup></b>	Parece-lhe que após a assinatura do Contrato de Autonomia se verificou um nível de participação mais activo dos alunos e dos Pais/Encarregados de Educação? Especifique.
<b>19.<sup>a</sup></b>	Sabemos que a escola foi recentemente intervencionada a nível das suas infra-estruturas. O Centro de Formação será contemplado, inclusivamente, com novas instalações. Que importância assumiu a celebração do Contrato de Autonomia no projecto de requalificação da escola?
<b>20.<sup>a</sup></b>	Em sua opinião, a escola dispõe de mecanismos que permitam aos professores escolher livremente as acções de formação contínua que mais lhes interessam ou que consideram ser prioritárias? Explicite.

<b>21.<sup>a</sup></b>	Este Contrato termina no ano lectivo de 2010/2011 (Artigo 6.º). Alguma vez se procedeu à sua revisão ou alteração?
<b>22.<sup>a</sup></b>	Considera uma mais-valia para a escola a renovação do Contrato após os 4 anos de vigência?

<b>Bloco V – 3.º Objectivo</b> <b>Apreender o ponto de vista pessoal de actores educativos locais relativamente à implementação do Contrato de Autonomia numa escola secundária estatal</b>	
<b>Questões</b>	
<b>23.<sup>a</sup></b>	Em seu entender, o acordo celebrado entre a escola e o Ministério da Educação é um documento decisivo na definição de políticas educativas descentralizadoras? Especifique.
<b>24.<sup>a</sup></b>	O Contrato de Autonomia influenciou os níveis de participação democrática na escola? Em caso afirmativo, diga de que forma.



## **Anexo 11**

### **Grelha 2 – Categorias das Entrevistas**



## Grelha 2 – Categorias das Entrevistas

Categoria	Sub-Categoria	Unidades de Registo
<b>Características individuais da Escola</b>	Cultura de escola	“[...] digamos assim, aquilo a que eu chamo, efectivamente, uma cultura... de escola. E é esta cultura de escola que, do meu ponto de vista, é efectivamente, a sua mais-valia e, por isso mesmo, a consciência do que se pretende, que é prestar um serviço público de qualidade... para todos, independentemente... das suas origens, independentemente da sua faixa etária e, independentemente também... enfim, das condições económicas... que as pessoas têm... Portanto, esta é uma escola para todos.” (Recorte 1 – R6E1)
	Corpo docente	“[...] eu penso que o que a distingue essencialmente é: tem corpo [...] um corpo docente muito estável e de alta qualidade. Isso permitia desenvolver alguns trabalhos de médio e de longo prazo. Depois, essa qualidade também permitiu que a escola estivesse nos rankings muito elevados de classificação [...]” (Recorte 1 – R6E2)
	Corpo discente	“No que diz respeito ao corpo discente, aos alunos, eram... os alunos que a escola acolhe [...] Mas a escola acolhia alunos essencialmente que visavam o prosseguimento de estudos [...]” (Recorte 2 – R6E2)
<b>Comando da Escola</b>	Liderança	<p>“Claro... a questão da liderança na escola, é uma questão fundamental. [...] tem que haver um líder, mas tem que haver lideranças intermédias e, essas lideranças intermédias têm que estar identificadas, exactamente, com o líder para poderem ramificar, digamos assim, essa mesma liderança.” (Recorte 2 – R7E1)</p> <p>“Penso que sempre foi... as duas coisas. Sempre teve líderes fortes... mas que partilhavam as decisões... as decisões eram partilhadas pelos órgãos próprios. [...] Mas houve sempre uma partilha dessas decisões [...] embora os líderes tivessem um papel importante.” (Recorte 3 – R7E2)</p>
<b>Documentos Institucionais da Escola</b>	Intervenientes na elaboração	“[...] todos os elementos da comunidade escolar, em forma logicamente de representação e da comunidade educativa, estiveram... representados quer ao nível da elaboração do Projecto Educativo, do Regulamento Interno, Projecto Curricular e

		<p>também do Contrato de... Autonomia [...] Portanto, sempre, sempre, sempre estiveram envolvidos todos os parceiros.” (Recorte 3 – R8E1)</p> <p>“[...] eu não participei em nenhum destes documentos. Mas a ideia que tenho é que houve uma comissão inicial que... elaborou a estrutura base dos documentos, e que... depois esses documentos foram discutidos pelas várias estruturas da escola – pelo Conselho Pedagógico [...] pelos vários Departamentos [...]” (Recorte 4 – R8E2)</p>
	Participação na elaboração	<p>“[...] não há dúvida nenhuma que aqueles que mais participam, porque também a função ou o local onde eles exercem as suas funções é, exactamente, aqui na escola [...] são, logicamente os docentes [...] o nível de... participação tem sido perfeitamente o adequado à... digamos assim, aos vários grupos que... têm participado e que são... todos.” (Recorte 4 – R9E1)</p> <p>“[...] nem toda a gente participou na fase inicial. Quer dizer, houve um grupo que... elaborou e depois o assunto foi discutido pelos vários Departamentos... nos vários órgãos de gestão da escola.” (Recorte 5 – R9E2)</p>
<b>Projecto Educativo</b>	“Escola pretendida”	<p>“[...] a escola que efectivamente nós pretendemos é uma escola de sucesso, mas que seja de sucesso, como eu disse, para todos. Aquilo que nos preocupa [...] é, essencialmente,... o resultado que o aluno venha a obter em termos da sua formação [...] Trabalha-se para o sucesso não entendendo, logicamente, aqui o sucesso como forma, digamos assim, bons resultados à custa daquela filtragem que se faz de anulação, de abandono, etc. Não, ao contrário, o sucesso é de todos, cá dentro.” (Recorte 5 – R10E1)</p> <p>“[...] tenho a ideia de que aquilo que se pretendia naquela altura e que foi sempre uma tônica que se punha aqui, era que a escola fosse um... que os alunos tivessem sucesso na escola.” (Recorte 6 – R10E2)</p>
	Instrumento de validação e reforço	<p>“Devo dizer, o Projecto Educativo é a verdadeira pedra de toque de toda a actividade da escola pelo que o processo autonómico a ele está referido de forma indissociável. Uma autonomia sem Projecto Educativo seria, estéril, sem orientação e sem sentido.” (Recorte 6 – R11E1)</p>



		<p>“É um documento base mas... é um documento com muitas limitações... e eu, inclusivamente, penso que há pontos nesse documento que até são penalizadores para a escola [...] por exemplo, todas as escolas nesta altura já têm os professores todos, menos a nossa... menos as que têm autonomia [...] O contrato tem que ser revisto.” (Recorte 7 – R11E2)</p>
	Contrato de Autonomia:	<p>“Não temos dúvida absolutamente nenhuma que em termos de elaboração do contrato de autonomia... porque foi efectivamente algo de novo... e que... também... nos diferenciou [...] Foi exactamente a consciência plena dos nossos objectivos. Já existia, estava em termos de Projecto Educativo, mas agora há ali um documento que, realmente, a maioria das escolas não tem e que nós temos e que é lido por todos e em que todos participaram, portanto estão exactamente os nossos objectivos, o que é que nós pretendemos, o que é que damos e o que é que efectivamente nos é dado no sentido de atingirmos esses objectivos e, se possível, ultrapassá-los, que é aquilo que tem... efectivamente... acontecido.” (Recorte 7 – R12E1)</p>
	<p>→ Concretização dos objectivos</p> <p>→ Recursos (Materiais e Financeiros)</p>	<p>“[...] As que têm contrato de autonomia... primeiro, porque se candidataram a isso. E depois as que foram escolhidas... também não foram umas escolas quaisquer; ou porque estavam bem posicionadas... em termos de avaliação interna, portanto, não podia ser qualquer escola. E portanto, logo à partida, o contrato de autonomia veio facilitar... teoricamente facilitaria mas as práticas já estavam a ser seguidas, um pouco.” (Recorte 8 – R12E2)</p> <p>“Olhe, materiais não tenho dúvida que proporcionou [...] deste contrato de autonomia que é assinado em Setembro de 2007... e em que o Ministério da Educação se compromete a requalificar o pavilhão gimnodesportivo, os laboratórios e estes pavilhões de madeira que nós temos aqui ao lado [...] Em termos... financeiros [...] não vimos o nosso... o nosso, como é que se diz?... o nosso orçamento aumentado... por causa disso. Aquilo que nós procuramos fazer é... uma gestão... com o melhor dos bom-sensos e tendo sempre como primado o aspecto... pedagógico.” (Recorte 8 – R13E1)</p> <p>“Neste caso, foi. Porque só o facto de a</p>

		<p>escola ter o contrato de autonomia é que permitiu este tipo de... obras [...] E a existência do contrato de autonomia e a necessidade de uma intervenção profunda no pavilhão, facilitou toda a intervenção na escola... mas o contrato de autonomia foi facilitador, embora penso que não tenha sido determinante.” (Recorte 9 – R13E2)</p>
<b>Escola com Autonomia</b>	Definição	<p>“[...] uma escola com autonomia é aquela que já a tem não por aquilo que lhe foi concedido em termos de decreto, ou em termos de contrato, mas exactamente em termos... de, digamos assim, dos seus procedimentos. Quer isto dizer: era uma escola que efectivamente... já desenvolvia projectos... já tinha presente a necessidade de ser diferente em termos da... própria educação [...] uma escola com... autonomia é também aquela que está muito bem consciente... de quais são as suas metas, de quais são os seus... objectivos [...] uma escola com autonomia é aquela escola cujos... intervenientes, cuja comunidade escolar está perfeitamente consciente da responsabilidade que tem, em termos de prestar... um serviço público de qualidade.” (Recorte 9 – R14E1)</p> <p>“[...] em Portugal (risos), é muito difícil as escolas terem autonomia num Ministério altamente centralizador. Quer dizer, teoricamente, há alguma autonomia, mas depois essa autonomia... esbarra... nos normativos. Tem autonomia, desde que nos normativos... cumpram [...]” (Recorte 10 – R14E2)</p>
<b>Contrato de Autonomia</b>	Motivos da sua Celebração	<p>“[...] isto surge quando tomamos conhecimento, quando recebemos um convite... que todas as escolas receberam, exactamente, para participar neste projecto-piloto [...] E, quando surgiu... exactamente este desafio, nós candidatámo-nos juntamente com mais cento e qualquer coisa... escolas. E fomos escolhidos, porquê? Porque já tínhamos o hábito da auto-avaliação desde 99. Fazemos uma auto-avaliação [...] E entendemos que esta seria uma iniciativa que nos permitiria melhorar e como tal, como tínhamos estado já abertos à tal avaliação externa das escolas em 2006 [...]” (Recorte 10 – R15E1)</p> <p>“Eu tive conhecimento que havia um contrato de autonomia já tardiamente [...] tenho ideia que houve um concurso... mas porque é que a escola concorreu a esse</p>

		concurso, não... sou capaz de dizer.” (Recorte 11 – R15E2)
	Participantes	<p>“[...] com o Ministério da Educação.” (Recorte 11 – R16E1)</p> <p>“Que eu saiba, não.” (Recorte 12 – R16E2)</p>
	Fase de Elaboração	<p>“Olhe, que eu me lembre... sensivelmente um ano [...] Mas há aqui todo um processo... nós tínhamos uma concepção de contrato de autonomia... para o projecto propusemos determinadas metas mas se calhar elas também não estavam muito bem formuladas... ou seja, houve aqui um processo de progressiva aprendizagem... até à fase final, que foi a da assinatura do contrato, em Setembro de 2007.” (Recorte 12 – R17E1)</p> <p>“Tenho a ideia que não terá sido muito tempo. Um ano, talvez... um ano lectivo... se foi um ano lectivo.” (Recorte 13 – R17E2)</p>
	Autonomia (pedagógica, administrativa e financeira)	<p>“Em termos do pessoal docente e não docente,... nós temos uma parceria com... pessoal docente... com a Universidade de... <b>C</b> [Cidade], em que temos aqui estágios a funcionar nomeadamente Inglês... e Alemão... E em que está estabelecido... assinado um protocolo em que há a possibilidade de os professores da escola que pretendam frequentar mestrado, doutoramento na universidade... o possam fazer nas condições ligeiramente diferentes... daquelas [em] que [o] podem fazer... as outras pessoas, os outros professores [...] Agora temos aí uma instituição universitária [...] que vou agora assinar com eles um protocolo... de <b>D</b> [Instituição]... também para a leccionação aqui de um curso de especialização em Ensino Especial [...] Temos também a parceria com... o Centro de Formação... <b>E</b> [Centro de Formação de Associação de Escolas]... que funciona aqui na escola e está aqui... sediado. Relativamente à parte financeira, já lhe disse que não há nada de especial. Não nos trouxe nada. Mas, agora a questão da parte pedagógica, há aqui uma coisa que eu penso que... é importante: é que o nosso contrato de autonomia prevê... a possibilidade de nós constituirmos turmas com um número... de alunos relativamente um pouquinho inferior ao máximo legal [...]” (Recorte 13 – R18E1)</p> <p>“Quer dizer, tem dentro daquelas</p>

		condições... tem uma autonomia... relativa. Tem autonomia para algumas coisas, por exemplo, para a escolha dos professores, para o concurso de professores... porque há critérios próprios. Não é apenas o critério da classificação de serviço e do tempo de serviço... não são apenas esses critérios, mas penso que tem entrevistas, e... não vão receber qualquer professor. Tem alguma autonomia nessa área, embora, com aqueles limites. É uma autonomia relativa.” (Recorte 14 – R18E2)
	Avaliação do processo ensino-aprendizagem	<p>“Sim, já o fazia... nesse aspecto... o contrato de autonomia não trouxe nada de novo. Já o fazíamos. Quer dizer,... reforçou-nos... fez-nos ter mais consciência... se calhar... intensificou a nossa responsabilidade, mas o facto é que nós já fazíamos... já éramos autónomos antes de assinar o contrato.” (Recorte 14 – R19E1)</p> <p>“Não conheço, neste momento, todos os meandros do processo, mas julgo que poderia fazer essa avaliação mesmo sem a existência de um contrato de autonomia.” (Recorte 15 – R19E2)</p>
	Estratégias de combate ao insucesso e abandono escolares	<p>“Esta consciência do que se pretende e do objectivo e de que todos nós temos... um papel fundamental a desempenhar em todo este processo, esta consciência... este assumir dessa consciência... logicamente que... nos vai levar a... a que... o contrato de autonomia se ponha como pedra fundamental.” (Recorte 15 – R20E1)</p> <p>“Sabe que não me parece que seja, porque o abandono escolar já era relativamente baixo e o sucesso era bom. E, portanto, não me parece que o contrato tenha vindo melhorar. Veio consciencializar os professores que existem determinadas metas, mas já trabalhavam para elas.” (Recorte 16 – R20E2)</p>
	Documento Formal	“[...] a nossa preocupação não é apenas atingir as metas... para já é exceder... as metas. Depois, a nossa preocupação é sermos, efectivamente, autónomos... autónomos no bom sentido [...] pensar sempre em modificar, em alterar, em transformar no sentido de podermos fazer melhor. Ou seja, em melhorar. Portanto, eu penso que o facto... de um contrato poder ser apenas o tal aspecto formal, a tal folha de papel que foi assinada, ou não, que tem a

		<p>ver, exactamente, com a intenção com que se fez o contrato. E a intenção com que fizemos o contrato foi, como disse há pouco, mais um desafio no sentido de uma melhoria contínua.” (Recorte 16 – R21E1)</p> <p>“Quer dizer, no nosso caso, não acrescentou grande coisa... o que acrescentou foi a consciencialização de que “Ah! Temos um contrato a cumprir”, que há um acréscimo de responsabilidade.” (Recorte 17 – R21E2)</p>
	Relação escola/poder local	<p>“Nós... relativamente ao poder local sempre tivemos uma relação privilegiada [...] Portanto,... posso-lhe dizer que o contrato de autonomia, só por si, reforçou um pouco essa relação mas não,... digamos assim, não deixámos... não passámos a ter uma má relação por uma boa relação. Ou seja, não passámos a ser reconhecidos porque temos um contrato de autonomia. Não, já era reconhecido, efectivamente, o nosso trabalho, os nossos pedidos, as nossas solicitações [...] e também a escola sempre esteve aberta a uma colaboração extremamente estreita e muito próxima com a Câmara Municipal... sempre. Portanto, o contrato de autonomia foi apenas, digamos assim, mais um dado que surgiu, que veio reforçar a boa relação... que já existia com o poder local e que continua, efectivamente, a existir.” (Recorte 17 – R23E1)</p> <p>“Sabe que... os vereadores da educação foram sempre professores aqui na <b>H</b> [Cidade] [...] Portanto... houve sempre boas relações.” (Recorte 18 – R23E2)</p>
	Modernização dos serviços e formação dos funcionários não docentes	<p>“Olhe, muito sinceramente, desde a altura do contrato de autonomia, que eu me lembre, não tivemos nenhuma formação específica relativamente... aos funcionários... nada! Em termos de projecto de modernização [...] Temos a requalificação da escola. Fazemos parte da... EPIS que são uns empresários do grupo para a inclusão social [...] a esse nível... o contrato de autonomia... ainda não nos permitiu desenvolver mais nenhum projecto.” (Recorte 18 – R24E1)</p> <p>“Especificamente com o contrato de autonomia, não.” (Recorte 19 – R24E2)</p>
	Formação dos professores	<p>“[...] a preocupação... da escola é exactamente que... toda a comunidade, nomeadamente [...] a classe docente seja uma classe que está habilitada, que está</p>

		<p>formada... e que tem consciência de quais são as suas necessidades também em termos de formação... no que respeita aos objectivos pretendidos. Anualmente... os professores pronunciam-se relativamente às suas necessidades de... formação. Necessidades estas que são transmitidas ao Centro de Formação <b>E</b> [Centro de Formação de Associação de Escolas] com quem nós temos... uma excelente relação... e a máxima proximidade, já que ele funciona... aqui na escola. Só que depois, debatemo-nos exactamente com outras questões do Ministério da Educação que define qual é a formação.” (Recorte 19 – R25E1)</p> <p>“Penso que não será por causa do contrato de autonomia. Penso que não o será. Mas... isto depende um bocado da dinâmica dos vários grupos. Depende da dinâmica dos Departamentos. Porque nós tínhamos Departamentos que... encomendavam a sua própria formação.” (Recorte 20 – R25E2)</p>
	Participação Activa	<p>“Portanto, o nível de participação é interessante, no entanto, e nós sabemos como é que as coisas funcionam, não é muita gente que sabe como é que funciona um contrato de autonomia, em que é que consiste um contrato de autonomia e, progressivamente – estamos a falar desde 2007, há três anos, faz agora três anos em Setembro –, nós procuramos, digamos assim, cultivar essa situação de termos efectivamente um contrato de autonomia, no sentido de ir buscar a outra vertente da autonomia, que é a da responsabilidade [...] é uma escola que tem um contrato de autonomia e que, por isso mesmo, tem uma responsabilidade acrescida e que todo e qualquer elemento que está aqui – seja a prestar aqui o seu serviço, seja a vir aqui buscar a sua formação – tem também, uma responsabilidade acrescida. E portanto, o nosso contrato de autonomia aponta para determinadas metas. Ora bom... estas metas somos todos nós que trabalhamos nesse sentido. E portanto, se cada um de nós não investir, logicamente que as metas não se atingem.” (Recorte 20 – R29E1)</p> <p>“A participação... digo-lhe com toda a franqueza, é muito menor do que aquilo que eu gostaria... nós gostaríamos [...] Quer dizer, a participação devia ser mais activa. O mecanismo está estabelecido e o meu relacionamento com os membros do</p>

		<p>Conselho Geral não é formal, é através de <i>mails</i>, mas mesmo assim, não é fácil. Portanto, a participação... por exemplo: a discussão... vamos supor que eu tenho para discutir um assunto qualquer no Conselho Geral... e eu envio os documentos por <i>mail</i> antecipadamente... para reflectir. Como eu já sei... nem todos estão presentes... os professores estão sempre, agora [...]” (Recorte 21 – R29E2)</p>
	Infra-Estruturas	<p>“Portanto, as obras começaram em... Junho de 2009, portanto... o processo iniciou-se em 2008. As obras iniciaram-se em Junho de... 2009 e, em princípio, estarão concluídas, se tudo correr bem, em final de 2010.” (Recorte 21 – R30E1)</p> <p>“Já foi há algum tempo. Eu ainda não estava aposentado... e vi as plantas, a intervenção... se não estava aposentado... foi na parte final... 3 anos... [...] <i>Porque as obras em si</i> [...] Começaram há pouco tempo.” (Recorte 22 – R30E2)</p>
	Projecto de requalificação da escola	<p>“É uma importância decisiva... como já tive oportunidade de dizer ontem. Portanto, no contrato de autonomia estava contratualizada... a requalificação do pavilhão gimnodesportivo, a requalificação dos laboratórios e a requalificação destes pavilhões de madeira que aqui estão. E portanto, nesta perspectiva, não podendo dissociar, também, os bons resultados que temos obtido... e o facto de... o primeiro relatório que é feito... em termos de monitorização de como é que está a evoluir o nosso contrato de autonomia, é de que os resultados foram atingidos, as metas foram atingidas e foram excedidas [...] Portanto, eu penso que o contrato de autonomia aqui, é um elemento fundamental para a requalificação da escola.” (Recorte 22 – R31E1)</p> <p>“A ideia que eu tenho é a de que se a escola não tivesse contrato de autonomia, não tinha entrado nesta fase [...] porque havia a necessidade de intervenção no pavilhão gimnodesportivo. Penso que se juntaram as duas coisas. Uma vez que havia intervenção do outro lado... e talvez por causa do contrato de autonomia...” (Recorte 23 – R31E2)</p>
	Avaliação	<p>“Olhe, foi feita... que eu tenha conhecimento, em dois anos: em 2008... e penso que no início de 2009. Em 2010,...</p>

		<p>nada foi feito. Estamos a falar em termos da Comissão de Acompanhamento. Agora, nós fazemos sempre o Relatório de Progresso no final de cada ano lectivo [...] que... levamos ao Conselho Geral para aprovação em termos do Conselho Geral e depois enviamos para a F [Direcção Regional de Educação].” (Recorte 23 – R32E1)</p> <p>“Não sei, mas tenho a ideia de que... houve reuniões no Ministério da Educação. Agora, não sei se foram muitas, se foram poucas. Pelo menos uma, houve [...] No Ministério da Educação [...] Não... estou por dentro. Eu tenho ideia que foi numa fase de transição do anterior Conselho Geral. Havia... Conselho Geral Transitório... e quando se passou de Conselho Geral Transitório para Conselho Geral, eu fiz parte dos últimos... como membro do Conselho Geral Transitório, fiz parte da eleição dos dois últimos Directores [...]” (Recorte 24 – R32E2)</p>
	Revisão ou alteração	<p>“Nós apresentámos ao Conselho Geral, em final de 2009, três ou quatro alterações ao contrato, aquando da renegociação, que o Conselho Geral aprovou. Nomeadamente, uma delas era, exactamente, a obrigatoriedade de quatro turmas.” (Recorte 24 – R33E1)</p> <p>“Bem, o Conselho Geral pronunciou-se sobre... elementos a introduzir quando houver uma revisão... Quando houver uma revisão, já há este ponto a alterar, este ponto... o Conselho Geral tem-se pronunciado sobre isso. Mas ainda não houve revisão nenhuma. [...] Eu tenho aqui o contrato de autonomia e, por exemplo, tenho aqui, em Novembro de 2009, propostas de alteração ao contrato de autonomia a apresentar à próxima negociação. Novembro de 2009. Portanto, há propostas de alteração, isto é, quando houver a revisão do contrato de autonomia, achamos que devemos alterar.” (Recorte 25 – R33E2)</p>
	Renovação	<p>“Aquilo que eu lhe posso dizer é que se houver... uma disponibilidade por parte do Ministério da Educação – a da escola já existe –... e eu queria acreditar... queria acreditar mediante aquela reunião em Maio que, efectivamente, o Ministério da Educação estava com esta disponibilidade. Mas, a partir do momento em que já não nos chamaram,... eu já não sei... mas...</p>



		<p>quereria acreditar que, se houver essa disponibilidade, será uma mais-valia. Quero acreditar nisso. Quero acreditar... porque nós estamos conscientes daquilo que queremos, estamos conscientes daquilo que é preciso incluir. E uma das coisas que é preciso incluir é, exactamente, a questão da contratação dos professores. Nós neste momento estamos a ser penalizados.” (Recorte 25 – R34E1)</p> <p>“Pois, se há um contrato, ele deve ser aperfeiçoado e deve ser melhorado de acordo com as necessidades e qualquer melhoria, qualquer alteração, é bem-vinda. E é necessária.” (Recorte 26 – R34E2)</p>
	<p>Definição de políticas educativas descentralizadoras</p>	<p>“Não tenho dúvidas nenhuma que é. É preciso é que seja de uma vez por todas clarificada a intenção descentralizadora do Ministério. Porque isto de dizer «queremos descentralizar» e depois vêm medidas a ser cada vez mais centralizadoras [...] Ouça, porque a coisa mais simples de quem dirige uma escola, a coisa mais simples do mundo, é receber indicações e executá-las. Nada mais do que isso. E, portanto, é avaliado em função da sua execução. Outra coisa é a autonomia no sentido de criar projectos, no sentido de inovar,... no sentido, lá está, de fazer desta escola uma escola diferente. Se houver essa intenção e essa intenção não se ficar apenas pela elaboração de um contrato mas ficar também por medidas ou se estender a medidas que, efectivamente, o Ministério vá progressivamente ampliando... mas não, aquilo que eu estou a ver neste momento é que, se calhar, a intenção do Ministério.... deste Ministério da Educação, que eu percebi nessa reunião de Janeiro, que era ampliar a autonomia a todas as escolas, neste momento, não estou a ver. Não a estou a ver em lado nenhum. Agora, não tenho dúvidas nenhuma... uma política descentralizadora passa, logicamente, por autonomia.” (Recorte 26 – R35E1)</p> <p>“Tenho dificuldade em responder a isto... embora eu pense que... só o contrato de autonomia... o contrato de autonomia é um documento, não é? É um papel... e as práticas é que vão determinar se existe verdadeiramente autonomia, ou não.” (Recorte 27 – R35E2)</p>

	Participação democrática	<p>“Olhe, aquilo que eu lhe posso dizer é que, muito sinceramente, não notei grande diferença entre a democracia que já existia na escola e a que existe agora. Não no sentido de que ela seja pouca, mas de que já era a suficiente e a bastante... no meu entender [...] Portanto, a democracia sempre existiu... a democracia sempre existiu [...] Mas existe uma democracia consciente... existe uma democracia consciente e existe a consciência também do que nós pretendemos e de quem lidera, e de quem são, digamos assim, as pessoas que estão mais à frente em termos desta liderança, mas que progressivamente estão a puxar todos os outros.” (Recorte 27 – R36E1)</p> <p>“[...] a minha perspectiva da vida da escola é um pouco diferente da perspectiva dos professores, não é? Dos professores que são exclusivamente professores. A ideia que eu tenho é que esta participação foi sempre efectiva. E que o contrato de autonomia... enfim, é um documento que veio... escrever preto no branco esta realidade que já existia. Penso que o contrato de autonomia assim, em termos globais, veio pôr no papel... práticas... que já existiam, mas veio responsabilizar a escola pela sua execução.” (Recorte 28 – R36E2)</p>
<b>Centros de Formação das Associações de Escolas</b>	Necessidades de Formação	<p>“[...] dão a resposta que é possível se lhe deixam dar resposta... sempre que... no entanto, sempre que... a escola, particularmente neste caso, esta escola [...] solicitam a colaboração do Centro de Formação em termos de uma formação que é fundamental naquela altura [...] o Centro de Formação está sempre disponível para tal, só que há muitas vezes que são as próprias escolas que têm que pagar. Não é o Ministério da Educação que o faz. Mas o Centro de Formação está sempre aberto. Está é, logicamente, condicionado em termos das tais acções de formação... que relevam para progressão e está sempre condicionado àquilo que é determinado em termos do Ministério da Educação.” (Recorte 28 – R26E1)</p> <p>“Penso que a formação devia ser... mais centralizada. Isto é, se a formação deve responder às necessidades educativas do país, o Ministério da Educação deve encomendar formação em determinadas áreas que ele considera que são prioritárias. E se considera que são prioritárias, os</p>

		professores não têm hipótese de escapar. Isso é a minha opinião. [...] Actualmente, não sei. Até há 3 anos, dava resposta a toda a formação que era pedida [...]” (Recorte 28 – R26E2)
	Articulação entre a escola e o CFAE	<p>“Há uma óptima relação, [...] logicamente que, em termos administrativos, passa tudo pela contabilidade da... escola... ou seja, digamos que a relação que existe é de tal maneira estreita, que eu não concebo – mas isto particularmente e informalmente –, não concebo o Centro de Formação fora da escola [...] é o Centro de Formação E [Centro de Formação de Associação de Escolas] que engloba várias escolas mas está aqui, efectivamente, sediado na escola e, portanto, nós temos... a melhor relação institucional formal e informal... com o Centro de Formação.” (Recorte 29 – R27E1)</p> <p>“Aqui há 3 anos, eu sabia como é que funcionava. [...] E com esta escola, como a sede era aqui, e toda a contabilidade, e toda a gestão era feita pela escola, havia um tipo de relação... e eu tinha sido presidente do Conselho Directivo da Escola... a relação não podia ser melhor.” (Recorte 30 – R27E2)</p>
	Acções de formação contínua	<p>“Já definimos em termos pedagógicos, a auscultação nos vários departamentos, aquelas acções que seriam fundamentais... para os professores, tendo em conta o Projecto Educativo da Escola que, digamos assim, é o documento base... é a pedra de toque de tudo isto. Depois, logicamente, fomos confrontados com aquilo que é imposto em termos do... Ministério da Educação.” (Recorte 30 – R28E1)</p> <p>“Pois, porque o Ministério apenas reconhece aquelas que estão dentro do pacote. E como só essas é que contam para a progressão na carreira, há uma certa limitação...” (Recorte 31 – R28E2)</p>



## **Anexo 12**

CD-ROM – Base de Dados